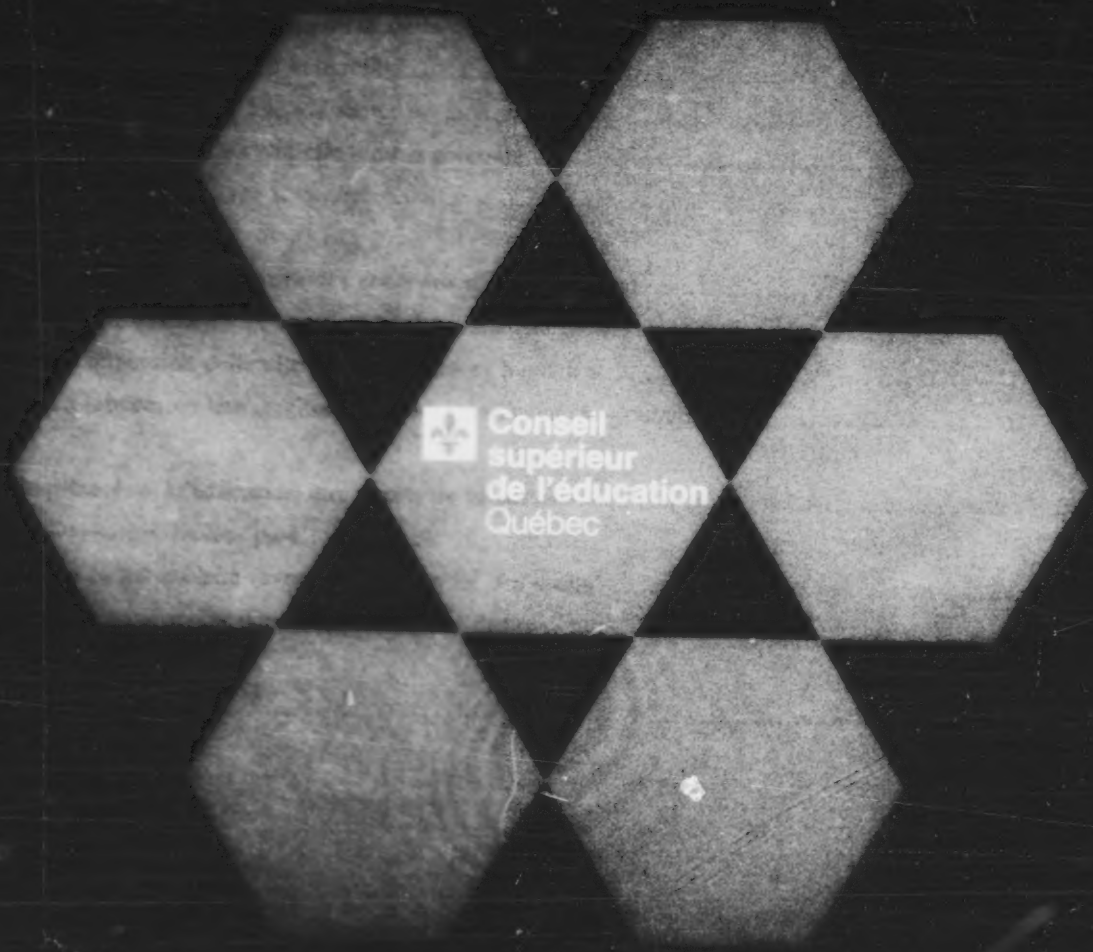
LES DÉFIS ÉDUCATIFS DE LA PLURALITÉ

Au ministre de l'Éducation

Août 1987



Québec

Avis adopté à la 337e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 21 août 1987

ISBN 2-550-13973-9
Dépôt légal: troisième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

	Page
Introduction	1
Chapitre 1 — L'éveil à la différence et à l'altérité	3
1.1 La pluralité, une réalité elle-même multiforme	3
1.2 L'ouverture à l'« altérité »	5
1.3 Des obstacles et des atouts	7
1.4 Trois champs d'action à explorer	9
Chapitre 2 — Le développement de la compétence culturelle	11
2.1 L'école et l'initiation culturelle	11
2.2 L'école et l'éveil à la « distance »	12
2.3 Une pédagogie « culturelle » de la diversité	14
2.4 Des actions de type structurel	16
Chapitre 3 — L'ouverture des contenus d'enseignement	19
3.1 Des programmes à l'heure de la pluralité	19
3.2 La dimension culturelle dans les sciences humaines	21
3.3 La langue, un lieu d'initiation et de « distanciation » culturelles	24
Chapitre 4 — L'éducation aux droits de la personne	29
4.1 Des visées élevées pour toute l'école	29
4.2 Un climat scolaire favorable à l'exercice des droits	30
4.3 Un enseignement multidisciplinaire des droits	32
Conclusion	37
Bibliographie	41

88-03996/

Introduction

Il est de constatation immédiate et quotidienne que la pluralité envahit la vie et l'expérience des individus, des groupes et de l'ensemble de notre société. Même dans les milieux que l'on dit encore homogènes, la pluralité est en émergence. De toutes parts et par des biais auxquels on ne s'attend pas toujours, elle est en train de transformer nos environnements humains. Nous sentons, au Québec comme en bien d'autres terres d'appartenance, que quelque chose se passe, qui modifie peu à peu nos pôles d'identification et de référence. Comme dans un nombre croissant de sociétés et si tant est qu'on la prenne dans son sens riche et plénier, la culture d'ici devient plurielle.

Point n'est besoin de longue démonstration pour établir l'importance des défis éducatifs qui découlent d'une telle évolution. Pas plus que la société elle-même, l'école ne peut constituer un milieu d'homogénéité: ils le savent d'expérience, toutes celles et tous ceux qui réclament de l'école et des éducateurs une ouverture et une sensibilité plus grandes à la diversité des situations, des besoins et des aspirations. Certains aspects de ces défis éducatifs ont été et sont assez largement discutés. Ainsi en est-il, par exemple, des aménagements confessionnels caractéristiques de notre système scolaire. Ainsi en est-il aussi de l'accueil des citoyens nouvellement arrivés en terre québécoise et des besoins d'éducation interculturelle qui s'y rattachent tout normalement. Le Conseil a lui-même été de ceux qui ont régulièrement et encore récemment voulu contribuer à de souhaitables évolutions en ces domaines[1].

Même s'ils ont souvent été masqués par les questions religieuses et ethniques, d'autres aspects de la pluralité comportent d'importantes exigences pour la mission éducative. Pensons ici, par exemple, à cette diversité que l'intégration d'élèves souffrant de handicaps et éprouvant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage introduit dans la vie quotidienne des écoles. Il faut en dire autant des besoins éducatifs particuliers des jeunes que l'on dit doués ou talentueux, comme de ceux qui vivent dans des milieux socio-économiquement faibles ou « défavorisés ». En fait, dans la mesure où elle veut rejoindre chaque élève et individualiser les processus d'enseignement et d'apprentissage, l'école est confrontée à la diversité et, plus les situations se font diverses, plus complexe est ce défi. Sans compter que, en même temps que s'amplifie cette pluralité, nous devons aussi continuer à nous habiliter à reconnaître et à accepter pleinement ces diversités humaines fondamentales que sont les âges de la vie et l'identité sexuelle des hommes et des femmes, des diversités porteuses de besoins éducatifs. Sur l'ensemble de ces défis éducatifs liés à la reconnaissance de la pluralité, le Conseil a également essayé de contribuer à une saine évolution des choses[2].

Avec le présent avis, c'est un autre aspect des défis éducatifs liés à la pluralité qui est envisagé. Mieux peut-être: c'est le défi éducatif sous-tendant tous ceux qu'on vient d'évoquer qui sera pris ici en considération. Quelle exigence commune, en effet, ressort de tous ces impératifs découlant de la pluralité, sinon le nécessaire éveil à accueillir la différence et à y vivre positivement? Lors même que

---

1. Voir, par exemple: « L'éducation au Québec en 1977-1978: pluralisme et cohérence », dans *Rapport 1977-1978 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1978, pp. 15-31; *L'École et les enfants de divers groupes ethniques et religieux*, Recommandation au ministre de l'Éducation, Québec, mai 1979; *L'Éducation interculturelle*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, avril 1983; *La Restructuration scolaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, septembre 1983; *Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, janvier 1986; « Les défis éducatifs de l'accès au pluralisme » dans *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement des besoins en émergence*, *Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'Éducation*, Québec, 1987, pp. 35-41. Le Comité catholique a aussi traité de certains aspects de la pluralité, dans *Dans ce pays. À l'école catholique, l'accueil des enfants de traditions religieuses et culturelles diverses*, Québec, 1978.

2. Voir, par exemple: *Pour que les jeunes adultes puissent espérer*, Avis sur la formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle, Québec, mai 1983; *La Place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1983; *La Situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1984; *Et si l'âge était une richesse...: l'éducation face au vieillissement*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1984; *Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, mars 1985; *Réussir l'intégration des élèves en difficulté*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, mai 1985; *Des priorités en éducation des adultes*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, février 1987.

toutes les structures auraient été correctement ajustées aux réalités de la pluralité, lors même que l'école aurait mis en oeuvre les dispositifs et les activités aptes à permettre à chacun de s'y sentir à l'aise et chez soi, il est un objectif éducatif qui continuerait de s'imposer, inéluctable pour tout individu appelé à vivre dans une société plurielle jusque dans les valeurs et dans les modes de vie: celui de *la capacité de vivre positivement la différence et l'altérité*.

Le présent avis comprend quatre chapitres. Le *premier* s'emploie à cerner et à situer le défi éducatif dont on vient d'esquisser la teneur et à définir certains concepts de base. On y établira aussi comment cette tâche peut trouver à se réaliser grâce à de nouvelles insistances dans des champs d'action comme les trois qui sont retenus ici et qui seront traités en fonction de l'école primaire et secondaire: le développement de la compétence culturelle, l'ouverture des contenus d'enseignement, l'éducation aux droits. Les *trois autres* chapitres sont consacrés respectivement à chacun de ces trois champs d'action possibles. D'avoir ainsi privilégié ceux-ci tient d'ailleurs, disont-le tout de suite, bien davantage du désir de concrétiser et d'illustrer les perspectives que de quelque prétention d'être exhaustif.

Même si la conjonction en est fortuite, la recrudescence d'intérêt qu'ont connue récemment les questions d'immigration et les tensions qu'elles ont avivées n'ont fait que confirmer le Conseil dans sa conviction que l'accès au pluralisme constitue bel et bien un des besoins éducatifs prioritaires des prochaines années, ainsi qu'il l'a expressément noté dans son rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation[3]. Le présent avis prolonge et précise cette intuition, à un niveau qui, bien que l'englobant, ne s'épuise pas dans la considération des seuls enjeux de l'immigration, pas plus que dans celle du débat toujours latent de la confessionnalité scolaire. Le Conseil est d'avis qu'il y a, dans l'éducation à l'accueil de la pluralité et de la diversité, un authentique enjeu de formation fondamentale, celui de la conscience du « même » et de « l'autre », de l'« un » et du « multiple », dont ont finalement traité toutes les grandes pédagogies. Par-delà toutes les questions d'actualité, ce défi éducatif demeure, de moins en moins contournable.

---

3. C'est un des six grands besoins éducatifs identifiés par le Conseil. Voir: *L'éducation aujourd'hui...*, chapitre 3.

Chapitre 1
L'éveil à la différence et à l'altérité

Dans ce premier chapitre, on s'appliquera à cerner et à définir le défi éducatif sur lequel le Conseil veut ici attirer l'attention. L'entreprise ne va pas de soi, car le niveau dont il est question est à ce point fondamental — fondamental comme le type de formation qu'on réclame de toutes parts — qu'on est constamment porté à l'identifier et à le réduire à l'un ou l'autre de ses champs d'application, notamment à ceux qui ont les allures les plus visibles, voire les plus spectaculaires.

On rappellera *d'abord* le caractère multiforme de la pluralité qui émerge dans la vie des individus et de notre société. Ces rappels permettront de décrire *ensuite* le défi éducatif fondamental qui s'y profile — un défi éducatif commun, si l'on peut dire, à toutes ces facettes de la pluralité. En *troisième* lieu, on fera état de certains obstacles et de certains atouts avec lesquels le système scolaire peut et doit compter dans son action éducative. *Enfin*, on présentera brièvement les trois champs d'action qui seront développés dans les trois chapitres suivants, en explicitant les raisons pour lesquelles le Conseil a cru bon de les retenir ici.

1.1 La pluralité, une réalité elle-même multiforme

Déjà en 1960, Gérard Pelletier constatait au Québec l'expression et les manifestations de la pluralité aussi bien idéologique que religieuse[1]. Cette constatation ne signifiait pas que la pluralité venait d'apparaître; elle lui reconnaissait plutôt un statut et une place au sein de la société québécoise. Depuis, le phénomène n'a cessé de s'amplifier, à un point tel que tous les aspects de la vie s'en trouvent affectés.

Même si ce n'est pas l'objet du présent document de procéder à un inventaire des différentes manifestations de la pluralité socioculturelle, puisqu'il s'agit là d'une expérience commune et qu'un grand nombre d'études en ont déjà révélé les tendances et les cheminements, il est néanmoins utile de rappeler, à titre d'exemples, quelques sources de la pluralité. Cette démarche s'impose d'autant plus que la pluralité dont il sera question dans ce document fait référence à la fois aux divers modes de vie, aux échelles de valeurs, à l'origine ethnique, à l'appartenance religieuse, à l'identité sexuelle et à la situation socio-économique.

Les sources de la pluralité, au Québec comme dans la plupart des sociétés, proviennent, sous la pression des besoins internes et des influences extérieures, des profondes transformations survenues dans les structures économiques, les institutions sociales et les mentalités, de l'apport des groupes ethniques venus s'établir ici et de l'émergence de nouvelles formes culturelles. Bien plus, au sein des sociétés industrielles et urbanisées, les transformations se déroulent, au cours d'une même génération, à un tel rythme que toutes les composantes de la société sont entraînées dans un processus de changement continu et parfois radical.

Ainsi, dans le *monde du travail*, la structure des occupations, en évoluant d'une situation où prédominaient les emplois manuels à une autre où prévalent les « cols blancs » engagés dans la multitude des services, dans la gestion de l'information ou dans la recherche et le développement, a entraîné des modifications aux niveaux des exigences de formation, des styles de vie et des valeurs. Ne va-t-on pas jusqu'à parler de sous-cultures pour caractériser certaines catégories d'emplois?

Cette transformation des occupations a généré à son tour de profonds changements dans la composition de la main-d'oeuvre où les femmes détenaient, en 1983, 40,4%[2] des postes. En outre, le fait que les

---

1. GÉRARD PELLETIER, « Feu l'unanimité », dans *Cité libre*, Vol. XI, no 30 (octobre 1960), pp. 8 à 12.
2. *Le Québec statistique, 1985-1986*, Québec, 1985, p. 513.

gens entrent plus tard sur le marché du travail et en sortent plus tôt crée, de chaque côté de la « population active », deux autres catégories de citoyens, les jeunes en formation et les retraités, qui développent également leur propre sous-culture.

La stratification socio-économique, définie principalement à partir du degré de scolarisation, du type d'emploi occupé et du niveau de revenu, découpe la population en *classes sociales* ou strates qui apparaissent nettement différenciées, tant du point de vue de leurs aspirations et de leurs besoins que dans leurs modes de vie.

Une autre source de pluralité provient de la véritable « *révolution culturelle* » qu'a vécue le Québec, depuis la dernière Grande Guerre, une « révolution tranquille » qui a touché tous les domaines. Elle s'est surtout manifestée par la remise en cause et la redéfinition des grandes institutions que sont la famille, l'école, l'Église et l'État, institutions qui étaient ici étroitement associées et qui assuraient une grande homogénéité sociale, idéologique, religieuse et culturelle, grâce à l'influence déterminante et conjointe qu'elles avaient sur la définition et la transmission des valeurs et des cadres de référence.

Ici comme dans l'ensemble des sociétés urbanisées, la spécialisation des rôles et la codification des comportements ont pour effet de morceler et de cloisonner *les rapports et les rôles sociaux*, obligeant chacun à se référer à des codes différents selon qu'il intervient à l'école, en milieu de travail, au supermarché ou au sein du groupe familial.

Les courants de pensée des deux dernières décennies, en insistant sur le respect des *droits de la personne* et sur l'égalité des chances pour tous, ont amené des individus et des groupes qui se sentaient discriminés et marginalisés en raison de leur identité sexuelle, d'un handicap physique ou psychologique, de la religion ou d'une orientation sexuelle, à assumer de plus en plus leur condition et à lutter afin d'obtenir une reconnaissance sociale et de modifier les structures socio-économiques qui les maintiennent objectivement en situation d'infériorité et de dépendance.

Dans leurs tentatives pour interpréter les phénomènes sociaux, les gens font de plus en plus appel à différentes *grilles idéologiques*, qui inspirent des conceptions fort disparates de la réalité sociale et rendent très difficile le dégagement des consensus. Dans le monde de l'éducation, l'expérience des comités d'école, des discussions pédagogiques et des associations étudiantes illustre bien cette tendance.

En outre, le *contexte religieux* du Québec, surtout en milieu catholique francophone, s'est profondément modifié. Les signes les plus évidents en sont la baisse généralisée de la pratique cultuelle, la redéfinition des rapports entre les fidèles, les Églises institutionnelles et leur clergé, un cheminement plus personnel qui débouche sur toutes les options possibles allant de l'agnosticisme à l'engagement dans des formes plus diversifiées d'expériences religieuses et, enfin, l'émergence de nombreux nouveaux mouvements religieux.

Partant d'une culture qui se voulait globale mais qui comprenait néanmoins des groupes ethniques et religieux bien identifiés, le Québec a dû, en peu de temps, développer et intégrer *d'autres cohérences culturelles* issues de la technologie, de la science, de l'entrepreneurship, voire de la technocratie, sans oublier ces éléments culturels qu'on dit appartenir à la « contre-culture ».

Dans ce panorama de la pluralité culturelle au Québec, il faut également souligner l'apport des diverses *communautés ethniques* qui se sont multipliées, depuis la dernière guerre, et qui constituent un facteur important de diversité[3]. Jusqu'en 1970, l'Europe fournissait le plus grand contingent d'immigrants au Québec; depuis, même si sa contribution demeure importante, elle a été supplantée par l'Asie et les

3. Conseil supérieur de l'éducation. *L'Éducation interculturelle*, Québec, 1983, pp. 6-12. Cet avis brosse un résumé des grandes étapes de l'immigration au Québec

Amériques. À la suite des changements apportés à la Loi sur l'immigration de 1966 et des guerres du Sud-Est asiatique, la proportion d'immigrants de cette région est passée en première position[4]. Dans la région métropolitaine, la population scolaire se compose d'une proportion croissante d'enfants de nouveaux arrivants.

Toutes ces transformations se sont accompagnées de mutations plus profondes encore, plus « intérieures » si l'on peut dire; et cela, dans l'ensemble du Québec, dont toutes les régions sont entrées dans l'ère des médias de communication[5]. Les mentalités ont changé. Substantiellement. Les valeurs morales, religieuses et sociales ont connu des soubresauts majeurs et se sont diversifiées, les individus et les groupes prenant des options et adoptant des échelles de valeurs auxquelles ne nous avait guère habitués, du moins chez les Québécois francophones, notre monolithisme d'antan. Éclatement des croyances et des familles religieuses; montée de nouvelles valeurs liées à la qualité de vie, au développement économique ou à la protection de l'environnement; retours massifs aux valeurs individuelles et privées; foisonnement des visions du monde et des doctrines; diversification des choix éthiques et des modes de vie; mutation des modèles, à commencer par le modèle humain fondamental qui est à se rééquilibrer et à se diversifier à la faveur de l'égalité sociale des sexes. En fait, on arrive à peine à énumérer tout ce qui, dans notre société, naît de la pluralité.

Le Québec devient une société où se développe la pluralité et, comme tel, il évolue de plus en plus nettement à la façon d'un système ouvert, constamment modifié par des influences internes et externes. Une société ouverte se compose de plusieurs communautés distinctes ayant leurs modes de vie propres. Elle comporte un grand nombre de centres dynamiques et polarisants (institutions scolaires, médias, centres culturels, organisations sportives) ayant chacun ses objectifs et ses valeurs. Elle compte aussi, selon l'angle sous lequel on l'examine, plusieurs principes d'organisation. Et ces traits, qu'on ne se leurre pas, se retrouvent pratiquement dans toutes les régions du Québec. À des degrés divers, certes, et de façon moins spectaculaire que dans la région montréalaise, il n'est guère de milieux de vie, au Québec, où les individus et les collectivités ne sont pas chaque jour amenés à accueillir et à reconnaître des aspects sans cesse nouveaux de la diversité et de la pluralité. Sous de multiples formes, l'« autre » est là, qui s'affirme. Et chacun découvre qu'il est lui-même l'autre de l'autre.

1.2 L'ouverture à l'« altérité »

Cette évocation, aussi partielle et impressionnante qu'elle soit, devrait suffire à pointer l'expérience quotidienne selon laquelle chacun d'entre nous est appelé à reconnaître la différence, à accueillir ce qui est « autre »: c'est l'« altérité » qui s'offre ainsi à notre saisie et à notre respect.

Dans un contexte où la diversité et la pluralité émergent sous de multiples formes, chaque individu est constamment renvoyé à ce *dépassement fondamental* qui, tout au long de l'histoire et dans de nombreuses traditions de pensées, a tant préoccupé les esprits en quête de sens. Ce dépassement, c'est celui selon lequel l'accès à la maturité et à la pleine « position » de soi ne sont possibles que si l'« autre » est perçu et reconnu comme tel. De la genèse du processus cognitif, où l'enfant distingue progressivement ce qui n'est pas lui, à la rencontre interpersonnelle, où la vraie relation n'est possible que s'il n'y a pas absorption de l'un par l'autre, toute l'expérience humaine parle de cette découverte progressive, toujours difficile, souvent douloureuse, de l'irréductible présence de l'« autre ». Sans doute celle-ci n'a-t-elle ultimement de sens que sur la base d'une parenté fondamentale dans la condition humaine, voire dans le fait même d'exister, mais il y a une distance, une différence fondamentale sans laquelle l'identité elle-même ne serait pas pensable.

La pluralité vécue et acceptée nous pousse à ces derniers retranchements de l'expérience humaine, dans cette zone de la conscience où le « je » apprend ce qu'il signifie — et ce qu'il en coûte — de dire pleinement « tu », « lui » ou « elle », de s'ouvrir à ce qui est « autre », aussi bien que d'accepter

---

4. *L'immigration au Québec. Bulletin statistique annuel*, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Québec.

5. Ces aspects ont été abordés dans *L'Éducation aujourd'hui...*, p. 35, dont on reprend ici les propos.

de se poser comme « autre » devant et avec d'autres « je ». La pluralité vécue et acceptée nous amène aussi à reconnaître que la culture — tous ces signes par lesquels nous nommons et tentons de maîtriser l'environnement et l'ensemble de l'expérience humaine — n'est toujours qu'une manière possible de sentir, de penser, d'agir et d'exprimer.

Nous rejoignons là *le coeur de l'expérience éducative*, celle du sujet qui chemine comme celle de l'éducateur qui aide à cheminer. S'éduquer et éduquer, n'est-ce pas évoluer vers une juste affirmation de soi et une tout aussi juste reconnaissance de l'autre? vers la rencontre réussie de l'objet et du sujet? vers l'accueil d'autres sujets? Ce que visent ultimement toutes les démarches éducatives d'accueil de la pluralité — et on a déjà dit combien elles sont nombreuses et multiformes —, n'est-ce pas la capacité de comprendre que l'« allant de soi » n'est toujours qu'*une* des facettes de la réalité? n'est-ce pas la capacité de comprendre la différence et l'altérité et d'y vivre positivement? « L'action éducative », soulignait récemment le Conseil[6], « doit être assez profonde et assez fondatrice pour permettre aux individus de comprendre comment naissent et se relient les composantes de leur propre culture et comment, au regard de l'ensemble de l'aventure humaine, elles ne constituent que des facettes partielles. Être cultivé, c'est assurément maîtriser les signes de sa propre culture; mais c'est aussi comprendre que ces signes n'épuisent pas la totalité des signes humains. »

Dans une *société homogène*, appartenant au type traditionnel, l'éducation se caractérise par une très grande cohérence et une continuité rigoureuse entre la socialisation au sein de la famille, la formation scolaire et les valeurs généralement promues dans l'ensemble de la société. Tout y concourt à la définition et à la réalisation d'un modèle éducatif et social auquel tous les individus doivent se soumettre, voire se soumettent volontiers. L'appartenance à cette société est d'ailleurs évaluée en fonction du degré de conformité à ce modèle; quiconque s'en éloigne est relégué à la marge de la société et celui qui n'y participe pas demeure toujours un étranger. Maria Chapdelaine ne peut épouser l'homme qu'elle aime et vivre le mode de vie auquel elle aspire, parce qu'ils dérogent tous deux au modèle prédominant et aux règles d'appartenance. Dans un tel contexte, l'autre est moins perçu en lui-même qu'en fonction d'une grille d'évaluation qui en trace un portrait-robot tendant à l'exclure de cette société.

Dans une *société « plurielle »*, le contexte et les règles du jeu diffèrent sensiblement. La société industrielle et pluraliste offre un large éventail de modes de vie plus ou moins influencés par le genre de travail, le lieu de résidence, le style personnel ou les valeurs; ce type de société laisse aux individus une grande latitude dans l'orientation de leur style de vie. On n'y observe plus de continuité rigoureuse et nécessaire entre l'éducation familiale, la formation scolaire et le type d'intégration sociale. L'individu y subit, en outre, l'influence de plusieurs autres sources de socialisation: les pairs, les médias électroniques, les modes, les multiples idéologies, etc. La règle d'intégration n'est plus la conformité au modèle, mais la possibilité pour quiconque de réaliser son projet individuel dans la gamme des possibles permis. Au sein d'une telle société, tous les individus et les groupes ne se calquent pas selon l'un ou l'autre de ces modèles, mais peuvent se situer à toutes les positions possibles entre ces pôles. Tous les individus et les groupes n'y changent pas davantage au même rythme, de telle sorte qu'il n'y a guère d'unanimité sur l'ensemble des valeurs à promouvoir.

Dans une société de type traditionnel, l'éducation a généralement pour objectif de rendre les enfants conformes au modèle prédominant, alors que, dans une société de type pluraliste, elle a pour responsabilité de préparer les élèves à évoluer dans un monde aux contours multiformes et changeants et de leur fournir des cadres de référence assez larges pour leur permettre de se situer et de fonctionner, de façon autonome, dans un tel ensemble. Dans la société de type pluraliste, les gens font face à un environnement où les rapports aux autres exigent des ouvertures à la pluralité et à la différence et invitent à s'éduquer à l'altérité.

---

6. *Ibid.*, p. 38.

S'éduquer à l'altérité, c'est s'initier à ce qui est autre. C'est apprivoiser la différence. C'est développer des habiletés et des compétences pour comprendre l'autre et entrer en relation avec lui. C'est repousser les frontières du connu pour s'ouvrir sur le monde. C'est découvrir ainsi une richesse nouvelle, mais une richesse qui comporte de lourdes exigences. En effet, dans la vie de l'individu, le mouvement de découverte et de compréhension de l'autre est graduel et rendu possible dans la mesure où chacun parvient à maîtriser ses propres ressources, à assimiler son héritage culturel, à choisir ses valeurs et ses orientations de vie et à se sentir bien avec soi-même et dans son environnement. L'identité et l'altérité constituent un couple de forces en équilibre[7].

L'enjeu est de taille et, sur le plan proprement pédagogique, non sans difficultés. Il n'est pas simple, en effet, d'allier la sécurité de l'affirmation et la conscience du relatif. La ligne de crête n'est même pas toujours aisément tenue entre la tentation du totalitarisme et celle du relativisme. Pourtant, c'est là un enjeu profondément humaniste, tout à fait digne de figurer au coeur des objectifs d'une formation que l'on veut « fondamentale ». Aider des individus à s'habiliter à vivre à l'aise dans la pluralité et la différence: n'y a-t-il pas là un objectif éducatif qui va bien au-delà des aléas de la politique et des conjonctures changeantes?

1.3 Des obstacles et des atouts

Traiter de ces enjeux éducatifs considérés en eux-mêmes peut plus aisément rallier les appuis et les consensus que d'entreprendre d'en identifier les implications secrètes: « trop beau pour être vrai », est-on tenté de dire. C'est que, même souhaitée et voulue, l'ouverture à l'altérité se vit dans des cadres institutionnels qui ont leurs grandeurs et leurs misères, comme aussi par et avec des personnes qui ont elle-mêmes leurs grandeurs et leurs misères. Aussi importe-t-il, d'entrée de jeu et en même temps qu'on s'emploie à identifier l'objectif visé, à prendre acte des conditions concrètes dans lesquelles cet objectif doit être poursuivi. Certaines de ces conditions concrètes jouent à la manière d'atouts qui favorisent les mises en oeuvre; d'autres pèsent plutôt comme des obstacles. Sans prétendre en faire le tour, quelques-unes doivent être soulignées avec plus d'insistance.

Du côté des *obstacles*, il faut d'abord mentionner le caractère rigide et difficilement changeable de la *division confessionnelle* des commissions scolaires. Le Conseil pense avoir dit ce qu'il devait dire là-dessus[8], mais le problème reste entier: il est toujours pratiquement impossible d'avoir, à Montréal et à Québec, là où la pluralité s'impose avec le plus d'évidence et de vigueur, des écoles publiques « autres » que catholiques ou protestantes. Certains mécanismes permettent bien d'assurer un respect minimal de la liberté de conscience: depuis 1974, les élèves ont le droit d'être exemptés de l'enseignement religieux confessionnel et, depuis 1983, les élèves des écoles catholiques bénéficient d'un régime d'option entre un enseignement religieux confessionnel et un enseignement moral. De plus, en dehors des commissions scolaires protégées par l'article 93, les écoles qui, en vertu des règlements des comités catholique et protestant, ne demandent pas un statut confessionnel ou réclament son abrogation, sont considérées comme non confessionnelles. Mais l'accueil de la pluralité émergente exigerait que des assouplissements plus importants soient apportés aux structures confessionnelles actuelles.

Tout ne réside évidemment pas dans les structures. « Plus important et plus déterminant que les structures, il y a le projet éducatif tel qu'il est vécu quotidiennement dans un établissement. À cet égard, en attendant que le droit s'ajuste aux réalités et offre plus de garanties du respect des droits de tous, on ne saurait trop souligner l'importance que les projets éducatifs confessionnels s'ouvrent

---

7. Qu'on attire ici l'attention sur le rôle de l'« altérité » ne signifie pas qu'on en néglige le pôle « identité ». C'est plutôt que, ici comme ailleurs, ce dernier a été généralement bien reconnu dans les réformes scolaires des années 60, aussi bien dans les renouveaux pédagogiques d'inspiration rogérienne que dans les refontes plus ou moins ethnocentriques des contenus de programmes. De plus, il mériterait un traitement spécifique et exigerait à lui seul de longs développements qui nous éloigneraient de notre propos.

8. Voir: C.S.E., *Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec*, p. 37.

effectivement à l'accueil des différences et, concrètement, à l'accueil de ceux et celles qui sont 'autres'[9] ». De nombreuses écoles confessionnelles, catholiques et protestantes, vivent actuellement, dans leurs activités quotidiennes, une telle évolution vers l'accueil effectif de la pluralité. Il y a là des réalisations concrètes qui devraient être prises en exemple, surtout dans les milieux où les volontés de réaffirmation confessionnelle pourraient être tentées par les raidissements et les repliements. Dans une intervention récente, où il redisait sa préférence pour des commissions scolaires linguistiques, le Comité catholique a lui-même rappelé ce devoir d'ouverture: « Le Comité catholique », soulignait-il, « a toujours soutenu que, dans le Québec, l'école publique catholique ne devait pas se replier sur elle-même. Au contraire, il a toujours considéré comme important qu'elle accueille, avec tout le respect voulu, les jeunes qui viennent d'autres cultures, qui professent d'autres croyances ou qui ne se réclament d'aucune religion[10] ». Aussi exigeante qu'elle puisse être, la mise en oeuvre de telles orientations ne serait pas une mince contribution à l'évolution souhaitable des structures elles-mêmes.

Les obstacles structurels sont loin de se limiter aux aménagements confessionnels, même si ceux-ci sont plus spontanément évoqués dans les débats entourant la pluralité à l'école. Sur *bien d'autres aspects* déjà mentionnés de la pluralité, il est aisé de relever des obstacles de type structurel: qu'on pense à tout ce qui, dans les normes reçues et les divers encadrements, constitue des entraves objectives à l'intégration scolaire des élèves en difficulté, à la promotion équilibrée des femmes dans l'administration scolaire, à l'accès généralisé à la maîtrise de la langue d'enseignement, à l'égalisation des chances pour les élèves provenant de milieux défavorisés, à l'adaptation des protocoles scolaires et pédagogiques aux besoins et aux styles d'apprentissage des élèves, à l'acceptation sociale de la diversité des modes de vie, à l'ajustement des services scolaires à la situation réelle des familles, etc. Ceux et celles qui oeuvrent sur le terrain ont souvent de longues listes d'éléments de dispositifs, voire de règles administratives et financières, qui sont conçus en fonction des modèles établis bien plus qu'en vue de l'accueil de la diversité: le système sécrète bien souvent lui-même les effets qu'il dit vouloir contrer.

Mais, au-delà de tous ces obstacles structurels, c'est sans doute l'*obstacle humain* qui mérite surtout d'être pris en compte. On doit penser ici à tout ce que représentent les habitudes et les rigidités, les idées faites et les préjugés même, des adultes éducateurs, ceux qui oeuvrent dans les écoles comme ceux qui interviennent en complémentarité, au sein des familles ou ailleurs, voire au Conseil lui-même. Il est délicat d'aborder cet aspect de la réalité sans tomber dans le prêchi-prêcha. Pourtant, il faut le dire: les tout jeunes enfants ont rarement inventé eux-mêmes les attitudes de repli ou de rejet, les fermetures ou les préjugés qu'ils véhiculent. Autour d'eux, à la maison, à l'école, dans le voisinage, dans les médias, des modèles sont projetés, qui ne promeuvent pas nécessairement pas l'accueil de l'altérité et qui ne sont même pas toujours exempts d'intolérance ou de racisme.

Parler de défi éducatif, c'est toujours renvoyer à une relation personnelle dont l'éducateur est un des pôles essentiels. C'est pourquoi il est difficile de concevoir que l'éveil à la différence et à l'altérité ne concerne pas au premier chef l'ensemble des éducateurs. Or, les personnels de l'éducation ont souvent connu des conjonctures sociales de type monolithique et sont eux-mêmes à s'apprivoiser à l'émergence de la pluralité. C'est dire ce que la tâche éducative dont nous traitons dans cet avis peut avoir de délogeant pour les éducateurs eux-mêmes. Tous tant que nous sommes, nous avons nous-mêmes à nous ouvrir à la diversité, en même temps que nous devons aider les jeunes des écoles à faire cet apprentissage.

L'entreprise ne va pas de soi. Mais elle doit d'abord compter avec *les éducateurs*. Car si ceux-ci peuvent constituer un obstacle de taille, il est aussi vrai de dire qu'ils sont *le premier atout* de toute action visant à promouvoir l'ouverture à la diversité et à l'altérité. Sans eux, aucune intention, aucune politique non plus, ne pourrait faire avancer réellement les choses. Cela doit être souligné avec insistance, d'autant plus que bien des signes permettent d'affirmer que les prises de conscience se font

---

9. C.S.E., *L'Éducation ajourd'hui...*, p. 37.

10. Comité catholique, *L'École catholique. Situation et avenir*, Québec, août 1986, p. 6.

de plus en plus vives à cet égard dans les milieux scolaires. C'est qu'un nombre croissant d'éducateurs sont quotidiennement confrontés à l'expérience de la diversité dans les écoles, dans les classes. Les débats publics qui surgissent actuellement sur ce genre de questions amènent aussi les uns et les autres à faire le point et à se situer avec plus de netteté. Il y a là des dynamismes dont le Conseil a pu être témoin et qui constituent sûrement l'atout de progrès le plus déterminant.

Cette évolution des mentalités et des attitudes peut aussi tabler sur des atouts que l'on pourrait qualifier d'*officiels*. En effet, sur le plan des intentions des pouvoirs publics et des orientations générales définies pour les services publics, souvent même dans la législation, on peut dire que le Québec a démontré des volontés qui n'ont pas leurs équivalents partout autour de lui. C'est ainsi que, en matière de promotion de la condition féminine et d'égalité sociale des sexes, en matière d'intégration des personnes handicapées ou de développement des diverses communautés culturelles, en matière de droits de la personne, de protection des citoyens et de lutte contre les discriminations, nous disposons ici d'un ensemble important — et remarqué à l'extérieur — d'orientations politiques et de dispositifs légaux et administratifs. La « déclaration du Gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales[11] » est le chaînon le plus récent de cette tradition de volonté politique. S'il ne lève pas magiquement les obstacles, l'appui social qu'ont suscité et que suscitent ces gestes traduit des dispositions et des intentions sur lesquelles on peut compter.

Dans le champ spécifique de l'éducation scolaire, *L'École québécoise* a aussi affiché nettement les couleurs en ce qui a trait aux principes fondamentaux du respect de la diversité. On y parle de l'école comme d'un « lieu ouvert », appelé à reconnaître la diversité et à la promouvoir à la manière d'« une valeur ». Traitant du pluralisme, *L'École québécoise* affirme: « Entendu dans sa véritable acception, le pluralisme n'a rien d'un principe qui réduit la diversité à son plus petit commun dénominateur; il est, au contraire, un mode de pensée qui considère la diversité comme une valeur. Un tel pluralisme (...) paraît être une condition de la véritable démocratie, qui repose notamment sur le droit à la différence. Le milieu scolaire est *un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement*[12]. » Ceux et celles qui décideront d'oeuvrer dans cette voie se trouveront donc en parfaite conformité avec les intentions officielles du système scolaire. Cette convergence constitue aussi un atout pour l'action.

1.4 Trois champs d'action à explorer

Développer l'éveil à la différence et à l'altérité ne signifie évidemment pas qu'on doive s'engager à élaborer de nouveaux programmes ou à ajouter de nouveaux objectifs à ceux, déjà nombreux, que l'école s'emploie à poursuivre et à réaliser. Pourtant, il ne suffit pas d'énoncer une intention ou d'affirmer un grand principe. Encore faut-il identifier, dans les objectifs pédagogiques et dans les activités qui ont déjà cours, ce qui pourrait constituer des points d'ancrage particulièrement propices au développement et à la mise en oeuvre de ces intentions. C'est dans cette perspective que le Conseil a cru utile d'explorer quelques champs d'action où des instances nouvelles en faveur de l'ouverture à l'altérité pourraient réalistement prendre corps. Ces points d'ancrage sont finalement assez nombreux, mais, ainsi que l'y conduit sa démarche de réflexion, c'est sur trois champs d'activités éducatives que le Conseil a résolu de faire porter ses investigations et ses suggestions.

Le *premier* de ces champs concerne toutes ces activités éducatives à la faveur desquelles l'école vise à assurer l'affirmation et l'appropriation de la culture. Et elles sont nombreuses, ces activités par lesquelles l'école réalise sa mission d'introduire à la culture, à la fois pour la faire accueillir comme un héritage et pour la faire maîtriser comme un outil de communication et de créativité. « Foyer de culture », l'école constitue probablement un des lieux majeurs de la « transmission » culturelle dans

---

11. Cette déclaration a été adoptée et proclamée par l'Assemblée nationale, le 19 décembre 1986.

12. Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, pp. 17-18. C'est nous qui soulignons.

une société, un des lieux majeurs de l'insertion dans les rapports sociaux. Ce qu'on veut suggérer ici, c'est que cette tâche éducative fondamentale, dont le but est l'acquisition de ce qu'on appelle de plus en plus la « compétence culturelle » ou la « compétence relationnelle », doit être aussi, indissociablement, le lieu de la prise de conscience du caractère relatif de toute cohérence culturelle et de l'ouverture à l'altérité culturelle. Ce sera l'objet du chapitre deuxième.

Le *deuxième* champ d'action est celui des contenus mêmes des programmes d'enseignement. On essaiera de montrer comment, au regard de l'ouverture à l'altérité et de l'élargissement des horizons culturels, il n'est pas indifférent que l'on soit exposé à des réalités aux dimensions plus ou moins vastes. Les perceptions et les comportements des individus et des groupes ne sont pas sans liens avec les références et les repères culturels qui les habitent. Disons-le tout de suite, il ne sera pas proposé d'introduire de nouveaux programmes. On suggérera seulement quelques exemples d'élargissement souhaitables des horizons et des perspectives. Ce sera l'objet du troisième chapitre.

Le *troisième* champ d'action est constitué par tout ce qui a trait à l'éducation aux droits. En contexte de pluralité, plus se diversifient les références éthiques et les échelles de valeurs, plus s'impose la nécessité de trouver un terrain de ralliement sans lequel la qualité des rapports humains et même la vie en société pourraient être compromises. Ce n'est d'ailleurs pas sans raison que la thématique des droits, particulièrement celle des droits fondamentaux, surgit généralement en contexte de diversification des valeurs et des croyances et lorsque se fait sentir le besoin d'établir des garanties reconnues pour le respect de tous les individus, le même pour tous. En fait, la thématique des droits fondamentaux affirme implicitement que, par-delà les différences, une même condition humaine partagée commande une même reconnaissance. Dans ces perspectives, l'éducation aux droits peut être un lieu privilégié de l'éducation à vivre dans la pluralité. Ce sera l'objet du chapitre quatrième.

Ces champs n'épuisent pas la liste des possibilités éducatives en matière d'éveil à l'altérité et à la pluralité. Ils sont proposés comme des pistes à explorer parmi d'autres possibles. Leur sélection n'est pas fortuite pour autant. Elle tient essentiellement à ce que ces champs d'action sont particulièrement propices à l'éveil éducatif dont traite le présent avis. De plus, leur bien-fondé subsisterait, même si les obstacles structurels déjà mentionnés étaient levés. Leur exploration comporte aussi l'immense avantage de n'être pas sans nouveauté dans le contexte des discussions sur la pluralité et de pouvoir trouver écho dans l'ensemble des écoles, même dans celles qui ne sont pas ou sont faiblement confrontées aux défis de la pluralité religieuse ou ethnique.

*
* *

Dès avant ces explorations et sur la base des propos de ce premier chapitre, le Conseil:

1. *invite l'ensemble des éducateurs à faire de* l'éveil à la différence et à l'altérité *la réponse éducative fondamentale aux besoins issus de l'émergence multiforme de la pluralité dans notre société;*

2. *rappelle le bien-fondé de l'orientation officiellement mise de l'avant par le système scolaire, selon laquelle « le milieu scolaire est un des lieux* où le pluralisme doit avoir droit de cité *et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement », et recommande à l'ensemble des intervenants de s'employer à* en hâter la mise en oeuvre effective.

Chapitre 2
Le développement de la compétence culturelle

Ce premier champ d'action à explorer est si vaste et si englobant que, de prime abord, on peut presque se demander en quoi il se distingue du défi éducatif fondamental décrit dans le chapitre précédent. Pourtant, à la réflexion et même si on ne peut pas toujours délimiter avec une absolue précision toutes les démarcations conceptuelles qu'il faudrait idéalement établir, on arrive aisément à circonscrire une importante zone d'action éducative qui, en visant l'acquisition de la compétence culturelle, constitue une façon d'oeuvrer effectivement dans le sens de l'ouverture à l'altérité.

En fait, c'est pratiquement la totalité de l'action de l'école qui est culturellement marquée: l'action de l'école est, de part en part, une initiation à la culture. C'est ce qu'on rappellera *d'abord* dans ce chapitre. Puis, dans un *deuxième* temps, on verra comment, pour permettre l'acquisition d'une véritable « compétence culturelle », cette initiation doit comporter le développement d'une certaine aptitude à la « distance ». En *troisième* lieu, on soulignera le potentiel qu'une pédagogie de l'ouverture à l'altérité et à la diversité, voire une pédagogie interculturelle, représente pour l'acquisition d'une véritable compétence culturelle. Enfin, *quatrièmement*, on évoquera des actions de type structurel dont les retombées ne pourraient qu'être bénéfiques pour la réussite d'une pédagogie de l'ouverture à l'altérité.

2.1 L'école et l'initiation culturelle

Le mot « initiation » est lui-même des plus évocateurs. Dans le monde de l'anthropologie culturelle et dans les acceptions retenues par les dictionnaires courants, il désigne ces rites de passage par lesquels des jeunes sont introduits à l'héritage culturel, parfois même à ses secrets, et admis dans le groupe des adultes, c'est-à-dire de ceux qui font la société et ont voix au chapitre. Au-delà des connotations rituelles et symboliques du concept, il faut voir que, par l'ensemble de son action, l'école accomplit des fonctions d'initiation qui dépassent largement le seul cadre de certains moments forts de rentrée ou, justement, d'« initiation » des « jeunes nouveaux ».

Tout un courant éducatif, d'ailleurs encore présent aujourd'hui, conçoit que la finalité de l'éducation est de former, en chaque individu, l'être humain universel, en faisant abstraction le plus possible du caractère contingent de ses appartenances socioculturelles, surtout lorsque celles-ci diffèrent de celles de la majorité. Le mandat de l'école serait alors de transmettre la « culture seconde », c'est-à-dire les oeuvres qui ont atteint un degré d'universalité et d'intemporalité et, pour cela, de s'adresser à ce que les individus ont aussi d'« universel ».

Cette conception de l'éducation oublie souvent les élèves tels qu'ils se présentent en classe; en effet, tous n'ont pas développé les mêmes habiletés, tous ne perçoivent pas l'environnement de la même façon et tous n'ont pas les mêmes attentes face à l'école. Les enseignants qui, sous prétexte de ne pas faire de discrimination, considéreraient tous les élèves de la même façon, sans aucune distinction, feraient abstraction de leurs différences culturelles et les considéreraient comme des réalités interchangeables; ils évacueraient du processus éducatif la prise en compte des particularités qui modèlent déjà profondément la personnalité des élèves.

Mais, plus encore, cette approche éducative ignore ou occulte le fait fondamental que l'école initie toujours, que ses agents en soient conscients ou non, à la culture, à telle culture. On n'a qu'à inventorier les objectifs poursuivis à l'école et les activités éducatives qu'on y propose; on constate alors rapidement que l'école ne fait finalement que cela, initier ou transmettre. Programmes d'enseignement (langue, histoire, formation personnelle et sociale, économie familiale, économie, environnement, enseignement religieux, etc.), organisation scolaire (calendrier scolaire des jours ouvrables et des congés, horaire de la journée), activités para-académiques (sport national, « classes-neige » ou « classes vertes », clubs, etc.), acquisition de comportements (« bonnes manières », rôles sexuels, type de disciplines, modes du jour, type d'humour, palmarès des jeunes, habillement, etc.): on n'en finirait plus d'identifier tout ce qui, à l'école, est culturellement profondément marqué et coloré. Il faut parfois s'éloigner de son

pays d'origine pour constater jusqu'à quel point l'école d'ici n'est jamais l'école d'ailleurs et comment les modèles éducatifs et organisationnels, voire les valeurs et les pôles de référence, sont profondément ancrés dans une culture particulière, à commencer par l'accent de la langue elle-même, si internationale soit-elle en principe. Il y avait peut-être l'admission d'un fait inéluctable tout autant qu'un projet dans le titre donné à l'énoncé de politique éducative de 1979, « l'école québécoise ».

Oui, malgré d'évidentes parentés internationales de base, l'école du « livre orange » et du régime pédagogique est bien québécoise. Elle est d'une culture et obéit à la dynamique d'une culture. Celle-ci, en effet, est constituée de l'ensemble des représentations que les membres d'un groupe ou d'une société se donnent de la personne et de ses rapports aux autres, au monde, au sacré: elle est aussi constituée des croyances, des valeurs, des modèles de comportement et des institutions qui, dans le vécu quotidien et à la faveur de l'évolution historique, orientent, soutiennent et règlent la vie des individus au sein du groupe. L'école est bien un lieu culturel.

Il y a donc *une double prise de conscience à réaliser*. D'une part, celle que les jeunes arrivent à l'école, déjà profondément marqués par les traits d'une cohérence culturelle. Plus même, cette cohérence culturelle n'est pas unique: il y a celles des divers milieux socio-économiques, celles des diverses traditions de famille et de quartier, celles des divers médias et des lieux d'appartenance et, de plus en plus, celles des origines ethniques et « culturelles » — au sens où l'on parle des « communautés culturelles ». D'autre part, il y a aussi à prendre acte de ce que l'école n'est pas culturellement neutre, qu'elle est radicalement reflet et agent de transmission d'une culture. La rencontre de ces mondes culturels déjà constitués fait de l'école, à des degrés qui varient évidemment selon le degré d'homogénéité vécue au départ, un lieu d'acculturation, voire de rencontre « interculturelle ».

On ne voit pas bien au nom de quoi on pourrait déplorer qu'il en soit ainsi, encore moins faire comme s'il n'en était pas ainsi. Le défi de la compétence culturelle consiste justement pour l'école à aider les élèves à prendre conscience de leur propre culture, à objectiver et à s'approprier les signes de la culture qu'elle transmet de toutes façons. Ni les élèves qui arrivent avec leur propre bagage ni l'école avec ses inévitables colorations culturelles n'ont à être gênés de leur identité. Encore moins pourraient-ils en nier l'existence et l'influence sur l'ensemble de l'activité éducative. Tout le monde s'attend à ce que l'école initie à ce que chaque citoyen et chaque citoyenne devraient connaître du patrimoine national et mondial. On s'attend même officiellement à ce qu'elle introduise à des « mondes » dont l'enfant n'a pas toujours grande idée avant son entrée à l'école: les arts, les sciences, les technologies, la langue écrite, etc. Dans son essence même, l'école est un lieu d'introduction à des univers culturels. L'idée que nous rappelons ici invite seulement à aller jusqu'au bout de cette perception et à reconnaître que, par-delà ce qu'elle enseigne, l'école est elle-même une transmettrice de la culture qui la façonne. Il est bon qu'il en soit ainsi; c'est même un service que l'école rend aux élèves et à la société. C'est seulement d'oublier le fait et ses implications qui pourraient compromettre cette tâche et l'entraîner dans des dérives peu souhaitables, celle du manque de respect des individus comme celle du caporalisme culturel.

2.2 L'école et l'éveil à la « distance »

Pour être un véritable éveil à la pluralité et à l'altérité, l'initiation culturelle doit être aussi un éveil au caractère inéluctable partiel et relatif de ce à quoi on initie: la maturité de l'adhésion et de l'affirmation comprend aussi une certaine conscience de la distance.

Il est essentiel, en effet, qu'on ne s'applique pas moins à l'assimilation des codes de signes culturels qu'à la compréhension de ce que sont de tels codes de signes, leur genèse, leurs règles de fonctionnement, leurs fonctions, leur relativité aussi. Il n'est pas nécessaire de verser, dès l'école de base, dans le discours sophistiqué des théories fonctionnalistes ou structuralistes pour aider à comprendre que même les gestes et les façons de faire les plus simples de la vie quotidienne — serrer la main, rouler à droite, disposer le couvert, faire cuire un gigot, régler un achat, prendre congé, etc. — ne sont jamais des gestes « naturels » et qu'ils ne vont jamais de soi. Non plus, à fortiori, que les valeurs et les croyances fondamentales traduites dans les rites de passage accompagnant la naissance, la majorité civile, le mariage ou la mort.

Le Conseil l'a déjà noté[1], les résistances à la pluralité et au pluralisme viennent le plus souvent de l'insécurité ou de l'incapacité de percevoir concrètement qu'on puisse penser ou agir autrement. Par rapport à leur propre culture, les individus et les groupes vivent spontanément des formes très directes et très immédiates d'adhésion. On n'accomplit pas les menus rituels de la vie quotidienne, pas plus que les gestes plus importants de la vie, en s'interrogeant chaque fois sur leur signification, leur fonction ou leur relativité. Vivre dans une culture, c'est vivre comme dans une seconde nature, si l'on peut dire. C'est pour cela que l'accueil de la différence culturelle n'est jamais spontané: il dérange l'« allant de soi », il ébranle les certitudes, il trouble les sécurités, il relativise les absolus. Il n'est pas étonnant que l'irruption de la différence culturelle provoque souvent repli, résistance, agressivité et même refus — un refus qui finit toujours par s'appuyer sur la conviction que l'on a raison et que le bon sens ne peut avoir qu'un sens.

Pouvoir fonctionner positivement dans une situation de diversité exige des individus une aptitude croissante à saisir et à comprendre les différences: il y a là un énorme défi éducatif. Il n'est pas simple, en effet, de favoriser l'éclosion d'une solide identité et d'authentiques convictions personnelles en même temps qu'une certaine conscience de leur relativité. Il s'agit d'aider à accueillir la différence, avec sérénité, sans tomber dans l'hésitation ou la perte de l'identité. Les individus et les groupes ont besoin de vivre et d'affirmer leur identité. Sur le plan plus large des collectivités nationales, le besoin n'est pas différent. C'est même là une condition essentielle de la capacité d'accueillir l'« autre », sans y voir constamment une menace contre laquelle on doive se défendre.

Cet enjeu rejoint très directement l'action de l'école, dont on dit couramment qu'elle doit être « foyer de culture », c'est-à-dire un lieu où on se familiarise en profondeur avec sa propre culture et avec l'univers plus large des cultures. Mais une perspective pédagogique qui ne soulignerait que la tâche scolaire de la transmission des valeurs, sans promouvoir aussi une certaine clarification du processus même d'émergence des valeurs et la conscience de leur relativité, ne serait pas une véritable éducation à la différence. Il ne s'agit pas de s'empêcher d'adhérer à sa propre culture ou de promouvoir vigoureusement certaines valeurs; il s'agit seulement de ne pas s'y enfermer comme dans un univers totalitaire.

Les occasions d'éveiller à la « distance » sont aussi nombreuses que celles d'initier: en fait, ce sont les mêmes. Tous les secteurs d'enseignement et d'apprentissage déjà mentionnés peuvent et doivent être des lieux propices à cet éveil. Ainsi, par exemple, l'étude de l'histoire et de la géographie et la lecture des auteurs révèlent l'existence d'un grand nombre de sociétés passées ou présentes et de communautés ou groupes actuels dont l'organisation sociale, les croyances, les traits culturels ou les modes de vie diffèrent largement de ceux auxquels nous avons été initiés. Cette observation de la pluralité et de la diversité fait découvrir qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'aménager la vie sociale et que, par conséquent, les cultures ont toutes un caractère historique, transitoire et relatif. Elle suscite aussi une prise de conscience que la culture d'appartenance n'est pas unique, n'est pas la seule solution face aux besoins de la vie sociale et n'est, en somme, qu'une réponse possible. Si cette constatation lui fait perdre son caractère sacré et absolu, l'approche comparative fait par ailleurs mieux ressortir sa spécificité, de même que ses ressemblances avec les autres cultures, et met à jour les fondements des choix qui ont été faits. Ce regard réflexif permet de mieux se comprendre et de mieux se situer par rapport aux autres. Car, si la pluralité des cultures fait apparaître leur aspect relatif, elle rend aussi plus évident leur caractère de nécessité par rapport aux besoins sociaux et individuels.

Acquérir une compétence culturelle, c'est assurément développer une perception plus réfléchie et plus consciente de sa propre culture[2]. Mais, face à la différence, cela exige aussi de dépasser l'expérience première du dépaysement et de l'« étrangeté » pour réussir, dans la mesure du possible, à circonscrire l'aspect nouveau et à en trouver la signification dans un autre contexte de référence. Pour parvenir à

---

1. *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*, p. 38. Nous reprenons ici librement ces propos.

2. Voir, par exemple: Goodenough, W.H. « Multi-culturalism as the Normal Human Experience », dans *Anthropology and Education Quaterly*, vol. 7, no 4, (nov. 1976), pp. 4-7.

comprendre la singularité d'un élément d'une autre culture, il faut accepter de prendre du recul par rapport à son propre univers, de se mettre à la place de l'autre et d'essayer, en utilisant les critères et les valeurs de l'autre culture, d'en interpréter les composantes. Cet effort de décentration et de compréhension de l'intérieur, comme cela se produit dans l'apprentissage d'une langue seconde, peut seul permettre de comprendre l'originalité et la légitimité des autres cultures.

Comprendre l'autre, dans ce qui en fait à ses yeux un étranger, n'exige pas nécessairement d'en partager les principes et de s'identifier à lui par une sorte de mimétisme culturel. D'ailleurs, l'altérité culturelle, dans ce qu'elle a d'essentiel, n'est jamais totalement communicable. « L'éthique de la différence », note M. Tardy, « ce n'est pas chercher à comprendre totalement toutes les altérités, c'est admettre qu'elles existent et être capable d'en supporter l'existence, même incomprise, parce qu'incomprise[3]. » Développer une compétence culturelle, c'est aussi multiplier les schémas de compréhension qui permettent d'interpréter et de situer les différences et c'est développer une perception moins univoque de la personne humaine historique; les conceptions étroites de la personne sont toujours dangereuses.

Se familiariser avec les autres cultures, c'est apprendre à décoder leur « langage », c'est-à-dire, au premier chef, la langue, mais aussi les symboles et les valeurs, en prenant soin de n'interpréter un élément qu'en le mettant en relation avec l'ensemble. Vivre dans un contexte de pluralité implique un questionnement continuel de soi et des autres, car rien n'est alors acquis de façon définitive; c'est apprendre à vivre dans un système ouvert où chaque élément nouveau entraîne un réaménagement de l'ensemble. Cela exige aussi une capacité d'écoute active et une aptitude à redéfinir ses positions en fonction de l'environnement. Si la découverte des autres cultures est d'abord l'occasion d'une perception plus claire et plus réfléchie de ses propres valeurs et certitudes, elle permet également des apprentissages enrichissants. Cette découverte comparative fournit une vision diversifiée, enrichie et positive de l'humanité.

En même temps qu'elle accomplit sa mission d'initiation culturelle, et à la manière d'un aspect même de cette tâche, l'école se doit d'éveiller à une certaine distance. C'est cette distance que donne la conscience du caractère particulier de toute culture, celle avec laquelle on arrive à l'école comme celle à laquelle l'école introduit.

2.3 Une pédagogie « culturelle » de la diversité

Adopter une vision culturelle de l'école et de la pratique pédagogique: telle pourrait être l'approche fondamentale qui découle des pages qui précèdent et dans lesquelles on a essayé de cerner l'enjeu éducatif de l'accès à la compétence culturelle. Cette vision culturelle s'enracine d'abord dans la conscience que les projets d'école ici — le projet officiellement défini aussi bien que celui qui se vit localement — sont des projets culturellement situés et poursuivis avec des élèves qui vivent eux-mêmes des cohérences culturelles diversifiées. Le projet éducatif s'inscrit dans une culture donnée et à un moment précis. Il n'est ni universel ni définitif; il constitue plutôt une expression historique d'une culture particulière. Cette constatation le situe dans une perspective plus modeste et plus relative.

Comment l'école peut-elle assumer cette dimension culturelle de l'éducation, alors qu'elle se décrit comme un lieu d'enseignement formel de contenus préalablement définis et que les élèves doivent y poursuivre des apparentissages normalisés de contenus objectifs identiques pour tous? Comment les enseignants peuvent-ils formuler un discours compréhensible et significatif à des groupes dont la composition est de plus en plus culturellement diversifiée, tant à cause du milieu socio-économique, du lieu de résidence, des croyances, des options idéologiques que de l'origine ethnique? Sûrement pas en adoptant une mentalité de « spécialistes », pour qui l'essentiel de la tâche se limiterait à « donner un bon cours », c'est-à-dire à transmettre un message objectif, sans par ailleurs se soucier des conditions de réceptivité et de disponibilité immédiates des élèves qui sont devant eux. Les différences culturelles et les besoins individuels des élèves s'imposent à la manière d'exigences inéluctables.

---

3. M. TARDIF, « De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles », *Les Échanges franco-allemands de 1963 à 1983*, Paris, 14-18 novembre 1983, doc. multigraphié. Cité par M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP, 1986, pp. 163 et 164.

On dit et redit que la communication pédagoqique ne fait pas seulement référence à l'exactitude du message, mais aussi aux conditions de la réceptivité et à la signification de ce qui est reçu. Dans une école pluraliste, *la relation pédagogique devient d'elle-même « interculturelle »*, puisque l'enseignant doit, non seulement se soucier de la justesse du message, mais aussi de la façon dont il est reçu. La pédagogie interculturelle est la façon dont la relation enseignant-élève assume la dimension culturelle comme faisant partie intégrante du discours. Abdallah-Pretceille souligne avec pertinence: « La pédagogie interculturelle n'a pas pour objet d'enseigner les cultures, que ce soit la nôtre ou celle des autres, mais de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle. Il ne s'agit pas de donner à l'enseignement un nouvel objectif, mais au contraire, de considérer que, sous la pression des événements, l'école se doit de développer, dans une perspective interculturelle, sa dimension proprement culturelle... Ni nouvelle discipline, ni chapitre supplémentaire, la pédagogie interculturelle est une réponse méthodologique et stratégique au pluralisme culturel[4]. »

La pédagogie interculturelle dont il est ici question ne nous réfère donc pas aux sessions d'information sur les caractéristiques des différents groupes ethniques, mais à la réalité beaucoup plus large de tout discours dans un contexte de pluralité, par exemple entre garçons et filles, entres gens de milieux socio-économiques différents, entre élèves appartenant à des cultures ethniques ou religieuses diverses. « La pédagogie interculturelle », poursuit le même auteur, « exige cette confrontation permanente des points de vue, elle implique une capacité aiguë de décentration. (...) L'objectif d'une pédagogie interinterculturelle serait de saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre dans l'apprentissage[5]. »

Une telle pédagogie a pour effet de centrer la relation moins sur le contenu que sur l'élève, en prenant en compte ses acquis et ses orientations culturelles; elle vise à personnaliser la relation éducative. On voit tout de suite comment, en n'évacuant pas la dimension culturelle, une telle pédagogie peut faciliter l'éducation à l'altérité.

Apprendre à se situer de façon dynamique dans la multiplicité des cadres de référence, pratiquer systématiquement le questionnement des faits, des valeurs et des représentations dans un contexte de pluralité, animer un groupe en tenant compte de la diversité de sa composition et comprendre la nature et le fonctionnement du phénomène culturel exigent une formation et un entraînement des personnels différents de ce qui se pratique pour intervenir dans un univers homogène. La préparation à la pédagogie interculturelle doit maintenant faire partie de la formation initiale et de la formation en cours d'emploi: le besoin en est partout de plus en plus ressenti.

Ainsi présentée, la pédagogie culturelle, voire interculturelle, a l'allure d'une intention et d'une idée directrice. On s'en inspire bien plus qu'on en déduit des recettes. Elle fournit d'abord une perspective pour l'approche pédagogique des divers contenus de l'initiation culturelle — et, on l'a vu, ils sont fort nombreux, ces contenus. Elle trace aussi la voie à l'éclosion d'un certain climat scolaire, à la faveur duquel l'intelligence et l'accueil de la diversité acquièrent autant d'importance que l'encouragement à l'affirmation des convictions et des signes culturels établis. Elle peut aussi conduire à prévoir très concrètement, dans l'organisation quotidienne de l'école, certains temps et certains lieux d'expression et d'écoute de la diversité, qu'il s'agisse de la prise en compte des divers calendriers ethniques et religieux ou, plus globalement, de ces activités théâtrales ou ces jeux de rôles comme en pratiquent les troupes d'animation s'employant à débusquer les stéréotypes de tous ordres. En classe comme dans les activités de l'école, certains milieux scolaires vivent des initiatives de pédagogie interculturelle, au sens décrit dans ces pages, qui mériteraient d'être mieux connues et partagées.

---

4. M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *op. cit.*, p. 168.

5. M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *L'Éducation interculturelle: jalons pour une approche critique de la formation des intervenants scolaires*, Colloque de Sherbrooke, 1986, p. 10.

2.4 Des actions de type structurel

Les visées d'une pédagogie culturelle et interculturelle, on le voit, débordent largement le seul ordre de la connaissance et les obstacles à surmonter vont bien au-delà du seul mur de l'ignorance. Elles rejoignent des couches profondes de l'expérience: sentiment de plus ou moins grande sécurité personnelle, perceptions plus ou moins biaisées de ce qui est différent, vision égocentrique — voire ethnocentrique — du monde et des personnes, préoccupation de défense d'intérêts personnels ou collectifs, etc. C'est pour cela que la bonne volonté et le discours édifiant ne sauraient suffire ici. Il y a des messages institutionnels ou médiatiques qui sont souvent plus éloquents que tous les contenus notionnels. Il arrive même qu'ils agissent à la manière de « contremessages » et « veuillent dire » plus efficacement que tout ce que l'on « veut » dire. Et cela, d'autant plus que les enjeux sont largement implicites et plongent dans des zones d'expérience où la soif d'apprendre compose avec les forces obscures de l'insécurité et de l'intérêt.

Dans ces perspectives, il y a des actions de type institutionnel et structurel qui sont de première importance. Ainsi en est-il, par exemple, de l'intégration à l'école des personnels et des parents appartenant aux différents groupes représentés chez les élèves; et on pense ici à l'équilibre de la représentation des femmes et des hommes, tout autant qu'à la présence de ces divers groupes que sont les personnes handicapées, les milieux socio-économiques ou les communautés ethniques. Comment susciter chez tous les enfants une image positive d'eux-mêmes et de leurs particularités si, à chaque heure du jour, l'école leur apparaît comme une institution qui appartient « aux autres » et si les modèles humains et professionnels de référence ne sont pratiquement jamais de leur monde? En regard des communautés culturelles, il y a là une préoccupation que le Conseil et d'autres instances ont déjà traduite en une proposition, susceptible de contribuer à donner une image culturellement diversifiée et sécurisante de l'école[6]. Mais, pour des raisons dont certaines sont elles-mêmes structurelles — aménagements confessionnels, baisse des effectifs, faiblesse du recrutement — et d'autres sans doute davantage liées aux attitudes et aux habitudes, sa mise en oeuvre est bien lente à venir.

Ainsi en est-il aussi, par exemple, de tout ce qui peut favoriser la qualité et la justesse de l'information relative aux divers groupes sociaux ou ethniques. Par sa mission d'enseignement, l'école est un lieu important de lutte contre les préjugés, les caricatures et les stéréotypes réducteurs. Elle peut assurément le faire par le truchement de l'enseignement lui-même, par ses services complémentaires, par les informations qu'elle fait quotidiennement circuler (affiches, communications, matériel didactique, etc.). Elle le fait également, même si on en parle rarement, par le contenu de sa documentation ou de sa bibliothèque. Il y a, à cet égard, des absences et des omissions qui en disent plus long que tous les discours: nos bibliothèques scolaires, d'ailleurs tout autant que nos bibliothèques publiques, ont beaucoup à faire pour traduire une image plus équilibrée et plus vraie de la diversité culturelle.

Il est certain que, dans cette zone d'action de type plus structurel, l'école ne peut agir isolément de l'ensemble des institutions sociales et publiques. L'égalité d'accès, l'équilibre de la représentation culturelle, la valeur de l'information relative aux divers groupes: bien d'autres lieux en promeuvent plus ou moins mollement la pratique, bien d'autres médias en proposent quotidiennement des images et souvent avec des moyens autrement puissants. En tout cela, l'école est largement le reflet de la société et on voit mal comment elle pourrait agir efficacement sans son appui, notamment sans celui des médias.

La tâche n'est pas simple, car elle englobe de multiples aspects de la vie et concerne des types fort diversifiés d'appartenance. Elle s'attaque aussi à ce que chacun de nous porte de résistances et nourrit de derniers retranchements. Mais elle est nécessaire au respect de la pluralité et au développement généralisé de la compétence culturelle.

---

6. Voir, par exemple: C.S.E., *L'Éducation interculturelle*, p. 44; *Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec, 1985, pp. 175-177.

*
* *

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

3. *recommande que, dans l'ensemble des pratiques scolaires (formulation des politiques, élaboration et mise à jour des programmes, approches pédagogiques, organisation scolaire) et comme condition de l'accueil de la pluralité, les éducateurs* reconnaissent et intègrent explicitement la dimension culturelle de l'éducation, *celle qui colore l'action de l'école et celle qui structure l'expérience des élèves;*

4. *recommande que, dans l'ensemble des enseignements et des activités éducatives, les éducateurs* visent, pour eux-mêmes comme pour les élèves, l'acquisition de la compétence culturelle, *cette capacité d'objectiver et de s'approprier les signes culturels et, tout à la fois, de développer à leur égard une certaine décentration et une certaine distance;*

5. *invite les enseignants et l'ensemble des éducateurs à intensifier les* pratiques pédagogiques *axées sur l'écoute et le dialogue interpersonnels, l'apprivoisement des différences, le décodage des symboles, la clarification des valeurs et la comparaison des signes culturels, et à développer ainsi des pédagogies* d'inspiration interculturelle;

6. *recommande au ministre de l'Éducation et à l'ensemble des responsables du système scolaire d'intensifier leur* lutte contre ce qui fait obstacle à l'expression de la pluralité *et de mettre en oeuvre des* programmes d'accès à l'égalité en emploi *pour les divers groupes de la population, de manière que le système d'éducation reflète mieux la* société réelle *et offre aux élèves des modèles d'identification plus diversifiés;*

7. *attire l'attention sur l'importance, pour les* bibliothèques scolaires *et pour l'ensemble des bibliothèques publiques, d'intégrer à leurs collections des ouvrages qui* reflètent plus fidèlement la diversité d'appartenance *des groupes qui composent la société;*

8. *invite les responsables et les agents des* médias, *surtout des médias électroniques, à soutenir l'école dans ses efforts pour* informer correctement, *au-delà de l'insolite et du folklore, sur les particularités des divers groupes qui composent la société.*

Chapitre 3
L'ouverture des contenus d'enseignement

Le défi éducatif fondamental, avons-nous dit, est celui de l'accueil de la pluralité et de l'ouverture à la différence. C'est dans la totalité de son action, certes, que l'école peut et doit relever ce défi, puisque c'est par l'ensemble des gestes qu'elle accomplit qu'elle devient ce foyer de culture évoqué plus haut. Les programmes constituent, cependant, l'un des moyens privilégiés dont elle dispose pour éveiller à l'accueil de la différence. C'était là le deuxième champ d'action qu'il importe maintenant d'explorer.

Dans *un premier temps*, on rappellera les exigences auxquelles devraient satisfaire les programmes, si l'on souhaite vraiment qu'ils soient ajustés à l'heure de la pluralité. Puis, dans *un deuxième temps*, on insistera sur la dimension culturelle de certains programmes de sciences humaines. Enfin, dans *un troisième temps*, on s'attachera à montrer que la langue maternelle et la langue seconde peuvent constituer des lieux par excellence d'initiation et de distanciation culturelles. En somme, nous le verrons, les programmes — dont nous ne retenons ici, à titre d'exemples, que ceux de sciences humaines et de langues — peuvent être un atout majeur pour aider à vivre positivement la différence, tout en respectant son identité.

3.1 Des programmes à l'heure de la pluralité

Il n'est pas indifférent que les programmes, tout comme l'école dans la totalité de son action, prennent en compte dans leurs contenus la diversité des options, croyances et modes de vie, au moment même où ils aident chacun à prendre conscience de ses propres cohérences culturelles. Mais cette ouverture des contenus comporte ses exigences. Et c'est tout autant dans la mise à jour des programmes que dans leur application que peuvent être respectées, voire même promues, ces exigences.

La première de ces exigences a trait à la *perspective culturelle* que peut adopter le programme et que peuvent épouser ceux qui ont la charge de le mettre à jour ou la tâche de l'enseigner. Cette perspective est celle de la compétence culturelle, selon laquelle la prise de conscience de soi est inséparable de l'ouverture à l'autre et l'initiation à sa propre culture s'accompagne de sa nécessaire relativisation. Une présentation et une interprétation des contenus, en histoire, en géographie ou en langues par exemple, qui seraient incapables de se critiquer elles-mêmes, ne se situeraient pas, manifestement, sur la longueur d'onde de la compétence culturelle. Une présentation et une interprétation des contenus qui ne chercheraient pas à comprendre de l'intérieur — dans l'agencement et l'originalité de leurs éléments constituants — les différences culturelles, ne se situeraient pas davantage dans la perspective évoquée plus haut. D'une certaine manière, l'habileté à se transposer dans un autre contexte et à emprunter méthodologiquement le point de vue de l'autre devient ici une condition capitale de l'accueil de la différence et de l'ouverture à l'altérité.

Une deuxième exigence de l'éducation à l'altérité réside dans *l'extension ou l'étendue des contenus*: ici, un large horizon est éminemment souhaitable. L'éducation à l'altérité requiert, en effet, que les objets d'études proposés par les programmes de sciences humaines et de langues, par exemple, recoupent la diversité des modes de vie, des milieux socio-économiques, des traditions, des manières de penser ou, plus largement encore, des types de société. En somme, les contenus des programmes doivent bien prendre en compte la pluralité culturelle sont nous avons fait état plus haut. Sans nier pour autant les cohérences et les appartenances culturelles les plus immédiates — comme les traditions familiales, les valeurs du quartier, le lien ethnique, la foi religieuse transmise ou le style de vie d'une classe sociale —, les programmes peuvent en même temps faire découvrir qu'il y a de multiples façons de s'implanter sur un territoire, d'aménager les rapports sociaux ou d'utiliser convenablement une langue.

Une troisième exigence concerne ce qu'on peut nommer *l'approche pédagogique proprement dite*, c'est-à-dire la manière selon laquelle on présente et on agence concrètement les contenus. Il n'est pas indifférent que ceux qui ont à mettre à jour ou à dispenser les programmes se familiarisent avec une approche globale, voire universaliste, des phénomènes. Ainsi, depuis trente ans, des organismes

internationaux, comme l'UNESCO, insistent pour que les pays s'engagent à développer une éducation favorisant l'ouverture à l'altérité et incluent dans leur politique éducative « une dimension internationale et une perspective globale en éducation à tous les niveaux et dans toutes ses formes[1] ». Le monde peut être alors envisagé comme un système où les parties sont interdépendantes et solidaires les unes des autres[2]. Il sera tout aussi important, pour développer l'accueil de la différence, de favoriser la collaboration interdisciplinaire: comprendre une situation historique pourra requérir l'apport de l'histoire, de la géographie, de l'économie ou de la science politique. De la sorte, d'ailleurs, l'approche se fera du même coup intégrative, si l'on entend par là qu'elle se recentrera sur des phénomènes importants, des faits significatifs et des concepts englobants. Une telle approche rejoint ce qu'on a dit plus haut, en évoquant une pédagogie culturelle, voire interculturelle, qui permet à l'élève de s'approprier sa propre cohérence culturelle en s'ouvrant à celle des autres.

Avant d'analyser plus concrètement la manière selon laquelle nos propres programmes prennent en compte ces exigences ou ces attentes en regard de l'éducation à l'altérité, il peut être intéressant de jeter un bref coup d'oeil sur les façons de faire de la France et de l'Ontario[3]. Ainsi, une comparaison des programmes de la France et de l'Ontario en histoire, en géographie et en langue maternelle nous renvoie deux images différentes, avec leur insistance sur l'un ou l'autre des pôles de compétence culturelle.

En *France*, les programmes d'enseignement insistent sur l'importance, pour tous les élèves, de maîtriser la langue et la culture françaises, de même que ses origines gréco-latines. Ils affirment, sans ambages, la nécessité d'accéder d'abord et avant tout à la cohérence culturelle nationale, avant de pratiquer la décentration et la fréquentation de l'univers plus large des autres cultures. On souhaite que chacun puisse aborder le monde avec une solide identité culturelle. « Ce qui importe, en premier lieu, c'est que la France soit forte par ses valeurs et sa culture. Ceci étant assuré, rien n'empêche, bien au contraire, de construire une France ouverte et accueillante, capable de dialoguer avec les peuples et de coopérer avec les autres nations[4]. »

En *Ontario*, les priorités éducatives des programmes sont davantage centrées sur ce qu'on nomme le caractère multiculturel de l'Ontario, voire du Canada lui-même. Par exemple, l'un des buts de l'enseignement de l'histoire consiste à aider l'élève « à comprendre les aspirations, les besoins, les valeurs et la culture d'une diversité de groupes humains, au Canada et dans le monde », de même que « les voies par lesquelles la pensée contemporaine a été façonnée par les civilisations du passé[5] ». Les programmes ontariens mettent donc nettement l'accent sur cet autre pôle de la compétence culturelle, par lequel, s'ouvrant à la culture de l'autre, on relativise la sienne propre. « Les programmes ontariens de géographie visent plus directement et plus explicitement à développer une conscience de la diversité humaine, une considération positive pour d'autres cultures, une compréhension de la fragilité de plusieurs de ces cultures et un certain mouvement de solidarité interculturelle[6]. »

De toute évidence, il ne s'agit pas ici d'affirmations exclusives. C'est bien plutôt d'accents qu'il faut parler. S'il en était autrement, on aboutirait, d'une part, à la fermeture sur soi et à l'ethnocentrisme

---

1. Recommandation adoptée par l'Assemblée générale de l'UNESCO en 1974 et à laquelle a souscrit le Canada. Citée par Marie McAndrew. *Le tiers-monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire au Québec* (secteur francophone), Coopération Nord-Sud en éducation, 1986, p. 1.

2. WOYACH, Robert B., *Curriculum efforts in Pre-Collegiate Global Perspectives Education: an Analytical Review*, Convention of the International Studies Association, 1983, Ed., 240 000.

3. Pour approfondir cette comparaison, on consultera l'étude suivante: Réginald Grégoire, *Programmes d'études et préparation à la vie dans une société pluraliste; situation en France et en Ontario dans trois matières scolaires*. Étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1987, pp. 44-45.

4. *Ibid.*, p. 15.

5. *Ibid.*, p. 23.

6. *Ibid.*, p. 31.

ou, d'autre part, à la dissolution de soi et à une forme de multiculturalisme d'où serait exclue l'affirmation d'une identité. Comme on le verra, les programmes québécois tentent de ménager l'équilibre entre ces deux pôles de la compétence culturelle, mais ils auraient avantage à pratiquer, dans l'optique d'une meilleure éducation à l'altérité, une plus grande ouverture de leurs contenus.

3.2 La dimension culturelle dans les sciences humaines

S'il existe des disciplines aptes à favoriser l'initiation et la distance culturelles, ce sont bien l'histoire et la géographie. Elles peuvent donc contribuer largement à cet éveil à la différence et à l'altérité, qu'on évoque ici comme le défi éducatif par excellence dans une société plurielle. En ce sens, elles comportent une dimension culturelle, que les programmes devraient, à leur tour, bien mettre en évidence.

Au primaire, le programme de sciences humaines du premier cycle initie l'élève aux notions d'espace et de temps, à partir de son milieu le plus proche. Puis, le programme du second cycle l'amène à découvrir graduellement les réalités géographiques, démographiques, économiques et historiques du Québec et du Canada. L'élève y est même invité à prendre conscience des origines multiethniques de la population et à comparer les conditions de vie dans son propre pays à celles d'autres peuples du monde. Le programme a aussi comme objectif de développer une attitude qui se rapproche de ce qu'on nomme ici l'éveil à l'accueil de la différence et de l'altérité: « ... attitude qui porte à admettre et à respecter les différences dans les manières d'agir, de vivre et de penser des autres groupes ou collectivités[7] ».

Les visites d'écoles effectuées par des membres du Conseil ont également permis de constater à quel point des enseignants, conscients de la pluralité, intégraient dans leur enseignement des éléments de comparaison des modes de vie, des conditions de vie, voire des coutumes de divers groupes ou pays et se donnaient la peine de développer un matériel didactique adapté aux besoins des enfants. On peut donc raisonnablement penser que le programme intégré de sciences humaines, au primaire, permet à l'élève d'amorcer une prise de conscience de la pluralité et de commencer à vivre positivement l'ouverture à l'altérité.

Alors qu'au primaire l'enseignement des sciences humaines est intégré, au secondaire, par contre, il comporte cinq volets distincts et obligatoires, qui se donnent dans l'ordre suivant, au rythme d'un par année: *Géographie générale*, *Histoire générale*, *Géographie du Québec et du Canada*, *Histoire du Québec et du Canada* et, enfin, *Économie*. En outre, au second cycle, deux autres cours sont prévus à titre optionnel, soit l'*Organisation géographique du monde contemporain*, qui se donne depuis 1986, et *Le XX^e siècle, histoire et civilisations*, qui sera en application en septembre 1988. Dans l'ensemble, ces programmes d'histoire et de géographie assurent à l'élève les bases d'une prise de conscience de son identité culturelle et d'une ouverture à la différence. Mais, en les étudiant de plus près du point de vue de l'accueil de l'altérité, on note certaines lacunes qui en autoriseraient des mises à jour ou, à tout le moins, une application plus ouverte.

En *histoire*, d'abord. Le programme d'*Histoire générale*, dispensé en 2^e secondaire, englobe toute la période allant du paléolithique au XX^e siècle et couvre l'aire géographique incluant, grosso modo, le bassin méditerranéen, l'Europe et l'Amérique du Nord. Il s'intéresse, à l'intérieur des grandes périodes historiques, au type de société, au mode de vie des gens et aux principaux phénomènes historiques; l'approche tient compte de la plupart des grandes dimensions: la technologie, l'économie, l'organisation sociale et la politique. À l'intérieur des grandes périodes, le programme se concentre sur les temps forts et les aspects qui caractérisent chaque époque et qui ont modelé l'évolution de la civilisation occidentale[8].

---

7. Ministère de l'Éducation, *Guide pédagogique. Primaire. Sciences humaines. Second cycle*, Québec, 1983, p. 9.

8. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. 2^e secondaire. Histoire générale*, Québec, 1982.

Ce cours obligatoire pourra être complété, à partir de 1988, par un cours à option, offert en cinquième année du secondaire et intitulé *Le XX^e siècle, histoire et civilisations*. Ce cours fournit une vision synthétique des diverses influences qui façonnent le XX^e siècle; ainsi, après avoir identifié les principaux éléments de civilisation du XX^e siècle et en avoir présenté les lignes de force, il s'oriente vers l'analyse de quatre grands thèmes, soit l'industrialisation, la gestion des droits et libertés en temps de guerre et de paix, les rapports entre sociétés riches et sociétés pauvres et la tendance au regroupement des pays pour élaborer des politiques communes; enfin, il invite les élèves à entreprendre un travail où ils appliqueront l'ensemble de la démarche historique à un problème actuel de leur choix.

Si le nouveau programme d'*Histoire générale* est dans l'ensemble intéressant, il comporte par ailleurs certaines lacunes que ne réussit pas à combler le programme à option qui sera implanté dans un an. Dans la perspective d'une éducation à l'altérité, il est étonnant de constater que le seul cours d'histoire générale obligatoire ne s'intéresse qu'à un tiers du monde, soit le monde occidental, comprenant l'Europe, le bassin méditerranéen et l'Amérique du Nord; l'élève termine ses études secondaires sans avoir entendu parler, sinon de façon accidentelle, de l'histoire de l'Asie (si l'on fait abstraction du Proche-Orient), de l'Afrique, de l'Amérique latine et de l'Océanie. Amener les élèves à déborder le cadre du monde occidental leur ferait de toute évidence prendre conscience de traditions et de cheminements historiques distincts des nôtres et leur ferait aussi découvrir les autres grands courants religieux, qui ont contribué à façonner ces sociétés comme le christianisme l'a fait pour l'Occident.

Bien que ce programme d'histoire générale intègre les principales dimensions de la vie des sociétés, on peut toutefois regretter aussi qu'il fasse trop peu de place aux grands courants de pensée et aux grandes oeuvres, aux grands héritages culturels laissés par les différentes civilisations et qui témoignent d'autant de visions du monde.

Le programme d'*Histoire du Québec et du Canada*, dispensé en 4^e secondaire, cherche aussi, pour sa part, à développer des attitudes de compréhension et d'accueil qui vont dans le sens d'une authentique éducation à l'altérité. Par exemple, d'entrée de jeu, le programme énonce le principe directeur suivant: « Le programme veut tenir compte de la dimension pluraliste du passé québécois en soulignant l'apport de tous les groupes à l'histoire collective. L'histoire nationale concerne tous les Québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse. Par conséquent, elle doit refléter leur diversité; rendre compte des différences et les respecter, mais aussi montrer ce qui converge et ce qui est commun. La démocratie suppose l'expression des valeurs différentes, au sein d'une même société[9]. »

De même, les objectifs de formation proposés rejoignent, eux aussi, les visées éducatives de l'accueil de la pluralité. Ainsi, on y souhaite que l'élève soit sensibilisé à la diversité des appartenances sociales, qu'il ait acquis la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social et qu'il ait développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes[10]. Comparant également les modes de vie rural et urbain et faisant état des différentes vagues d'immigration, le programme s'ouvre aussi sur l'évolution des institutions sociales et souligne finalement la transformation des mentalités.

Bien qu'il soit dans l'ensemble de bonne facture, dans l'optique d'une éducation à l'altérité et de l'acquisition d'une compétence culturelle, on peut cependant penser qu'il pourrait faire une meilleure place à l'évocation des cultures d'origine, aux problèmes d'adaptation et d'acculturation que vivent les nouveaux arrivants et à leur contribution à la vie culturelle et économique du Québec[11]. Il serait aussi pertinent que les services d'éducation des adultes, en collaboration avec les associations ethniques, organisent des cours de culture populaire centrés sur ces questions relatives aux communautés d'immigrants.

---

9. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. 4^e secondaire, Histoire du Québec et du Canada*, Québec, 1982, p. 12.

10. *Ibid.*, p. 12.

11. Déjà le *Guide pédagogique* propose cette démarche pour un travail d'élève; lors d'une éventuelle mise à jour ou encore dans sa mise en appalication immédiate, il s'agirait d'intégrer une telle prise de conscience aux objectifs et aux contenus d'enseignement.

En géographie, ensuite. Du point de vue adopté ici, soit celui de l'éducation à l'altérité, on peut affirmer que le programme de *Géographie générale* est tout à fait pertinent[12]. Particulièrement dans le module de géographie humaine, on invite à caractériser la population mondiale, en faisant ressortir sa grande diversité due aux variables démographiques, aux différences culturelles et aux structures économiques, par exemple. Et, en plus de s'y intéresser aux mouvements migratoires, on y montre comment l'être humain peut s'adapter à des milieux physiques très contrastés et développer des modes de vie qui se rattachent, à divers degrés, aux types d'habitat rural ou urbain.

Pour sa part, le programme à option intitulé *Organisation géographique du monde contemporain*, implanté en 4e et 5e secondaire depuis 1986, est nettement d'inspiration pluridisciplinaire et vise à faire acquérir à l'élève une vue d'ensemble du monde contemporain. Il insiste sur la reconnaissance de la diversité qui caractérise les pays, les régions du monde et les nations; sur le sens démocratique, l'ouverture d'esprit et la tolérance au sein d'une société pluraliste; sur la reconnaissance des droits de la personne[13].

Quant au programme de *Géographie du Québec et du Canada*, inscrit à l'horaire en 3e secondaire, il inclut lui aussi des objectifs et des contenus qui rejoignent les préoccupations d'une éducation à l'altérité, tels que l'analyse de la composition de la population selon sa dimention linguistique, sa répartition rurale ou urbaine, ses caractéristiques en fonction du sexe, de l'âge ou de la présence sur le marché du travail. On cherche aussi à y sensibiliser les élèves aux apports des différents groupes ethniques à la construction d'une société pluraliste[14].

Au total, l'ensemble de ces programmes d'histoire et de géographie contribue de façon significative à l'ouverture à la pluralité et à l'éducation à l'altérité. Certes, il est souhaitable que certains contenus s'ouvrent encore davantage, comme on l'a signalé au passage. Cette ouverture des contenus peut, dans bien des cas, s'effectuer dès maintenant, par les éducateurs qui ont à dispenser et à appliquer ces programmes. Et les mises à jour pourront venir, en leur temps. Mais ce qui importe, au plus haut point, c'est que tous ceux que la question concerne de près ou de loin soient déjà sensibilisés à la dimension culturelle de ces sciences humaines, à leur potentiel d'initiation et de distanciation culturelles et, finalement, à leur aptitude à faire accueillir positivement la différence et l'altérité.

Enfin, il apparaît tout aussi opportun d'évoquer, pour une école qui vit à l'heure d'une société plurielle, la possibilité d'offrir un programme d'*histoire et de culture religieuses*, qui s'attacherait principalement à faire comprendre la signification du phénomène religieux, à en expliciter les fondements et à en retracer l'évolution, à travers l'histoire des grandes religions. Un tel programme ne serait pas nouveau, puisque le Comité catholique, de 1969 à 1974, on prévoyait l'implantation à titre expérimental pour les trois dernières années du secondaire et qu'à partir de 1975 jusqu'en 1983, il le rendit officiel pour les deux dernières années du secondaire[15].

C'est l'ensemble du processus d'élaboration du régime pédagogique de 1981, puis des projets de loi 40 et 3, qui a indirectement amené la disparition de ces cours. En effet, le régime pédagogique a établi l'enseignement moral comme élément du régime de base de toutes les écoles et statué que cet enseignement peut, dans les écoles reconnues comme confessionnelles, être remplacé par les cours d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant, ceux-ci assumant la poursuite des objectifs obligatoires de formation morale. Les projets de loi 40 et 3 proposaient d'étendre cette possibilité de remplacement à toutes les écoles, confessionnelles ou non, rendaient obligatoire d'en offrir le choix à chaque élève et ouvraient même la possibilité de remplacer l'enseignement moral par un enseignement

---

12. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. 1ère secondaire. Géographie générale*, Québec, 1982.

13. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. 4e et 5e secondaire. L'organisation géographique du monde contemporain*, Québec, 1986. p. 14.

14. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Secondaire. Géographie du Québec et du Canada*, Québec, 1982.

15. Voir, à ce sujet: Fernand Ouellet, *L'étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine, anglaise et canadienne*. Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1985, pp. 385-438.

moral et religieux d'autres traditions religieuses, pourvu que les objectifs obligatoires de formation morale y soient assurés. En 1983[16], le Comité catholique a revu sa réglementation dans un geste dont le gel postérieur de la loi 3 a confirmé la pertinence et l'utilité, a lui-même remplacé le régime d'exemption par un régime d'option. S'ajustant ainsi aux prescriptions du régime pédagogique et à celles qu'annonçaient les projets de loi 40 et 3, constatant sans doute aussi la difficulté concrète d'organiser un enseignement alors en faible demande, il laissa tomber la mention de « l'enseignement religieux de type culturel[17] » comme option possible en quatrième et cinquième années du secondaire.

C'est au cours de cette démarche complexe que, sans qu'on en ait beaucoup discuté, les cours dits « de culture religieuse » sont disparus de la scène des écoles catholiques. Cette disparition laisse un vide pour ceux qui désirent une approche culturelle et historique du phénomène religieux appuyée sur les acquis des sciences humaines. Elle appauvrit aussi la culture scolaire d'une dimension fondamentale de la pluralité. C'est une question qui mériterait un nouvel examen.

Du côté des écoles protestantes, les choses ne se présentent pas de la même manière. C'est que le règlement du Comité protestant stipule que l'enseignement moral et religieux peut comporter « des programmes d'études portant sur les religions du monde[18] ». C'est aussi que, de manière plus générale, la conception même de l'enseignement moral et religieux protestant diffère fondamentalement de la conception catholique. Ce que nous appelons la « foi protestante » ne désigne pas un contenu doctrinal unique; dans son essence même, le protestantisme est « pluriel ». À telle enseigne que le règlement actuel du Comité protestant précise que « la substance et l'administration de l'enseignement moral et religieux » ne doit pas consister en « un enseignement basé sur l'appartenance à une secte religieuse particulière[19] ». Ce qui a été dit précédemment ne s'applique donc pas directement à la situation des écoles protestantes. Cependant, dans la mesure où l'étude des religions y constitue un objectif intégré parmi d'autres possibles, on peut penser qu'il serait pertinent de viser, là aussi, une mise en oeuvre plus explicite et plus manifeste des intentions et des objectifs visés.

3.3 La langue, un lieu d'initiation et de « distanciation »culturelles

On pourrait penser, de prime abord, que l'apprentissage de la langue maternelle constitue le lieu par excellence de l'initiation culturelle, alors que l'ouverture à une langue seconde favoriserait, au contraire, la distance culturelle. Certes, il y a là un accent qu'on ne peut s'empêcher de mettre en évidence. Pourtant, à y regarder de plus près, la langue maternelle apparaît, non seulement comme moyen d'identité et d'expression de soi, mais aussi comme source de reconnaissance de l'altérité et de compréhension d'autrui. De même l'apprentissage d'une langue seconde, ouvrant du même coup l'accès à une culture « autre », permet pourtant, comme en une sorte de « choc en retour », une meilleure appropriation de sa propre cohérence culturelle.

Les programmes de français et d'anglais langues maternelles nous mettent, en effet, sur de telles pistes[20]. Ils proposent d'abord un apprentissage de la langue comme instrument de communication,

---

16. Règlement modifiant le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation sur les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques. Décret 1177-83.

17. Règlement du Comité catholique sur les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques, article 12.

18. Règlement du Comité protestant sur les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme protestantes, article 9.

19. *Ibid.*, article 8.

20. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Primaire. Français*, Québec, 1979; *Elementary School Curriculum. English Language Arts I-IV*, Québec, 1983; *Programme d'études. Français langue maternelle. 1e secondaire*, Québec, 1981; *2e secondaire*, Québec, 1981; *3e secondaire*, Québec, 1981; *4e secondaire*, Québec, 1981; *5e secondaire*, Québec, 1981; *Secondary School Curriculum. English Language Arts I-V*, Québec, 1981, 1982.

aussi bien orale qu'écrite. Dans ce contexte, ils visent à préparer les élèves à comprendre et à exprimer différents types de messages définis en fonction du contenu, du destinataire et de l'objectif poursuivi.

Les programmes insistent sur le fait que la langue maternelle, loin d'être un pur code de morse, se présente plutôt comme le véhicule et le produit vivant d'une culture. À ce titre, elle constitue l'un des moyens privilégiés — et tout à fait indispensables — par lesquels une collectivité exprime et révèle ses valeurs. Les programmes invitent donc les élèves à découvrir les valeurs propres à leur communauté d'appartenance et à vérifier dans quelle mesure ils se reconnaissent en elles. On le voit, déjà à ce stade, une sorte de chassé-croisé de l'identité et de l'altérité existe.

Qui plus est, les programmes de langue maternelle française ou anglaise prennent en compte le fait que ces langues ne sont pas de création récente et qu'elles n'appartiennent pas à un seul peuple. Chacune d'elles constitue, en effet, un héritage multiséculaire, partagé par de nombreux pays sur plusieurs continents. En ce sens, l'apprentissage de la langue maternelle ouvre déjà sur la communauté internationale et fait prendre conscience d'enracinements dans un passé de culture. Ici encore, l'identité apparaît inséparable de l'altérité.

Cependant, au lieu de poursuivre plus avant ce mouvement — cette dialectique, diraient certains — du « même et de « l'autre », les programmes s'arrêtent, en quelque sorte, au point d'utilisation des textes des auteurs. Non seulement laissent-ils au hasard et aux préférences des enseignants le choix des textes et des auteurs, mais encore ils proposent de les utiliser comme modèles particulièrement réussis d'un type de discours. Il y a là une méconnaissance de la portée des oeuvres sur l'évolution de la langue, des styles et de la pensée elle-même. Peut-être oublie-t-on ici ce qu'on affirme pourtant ailleurs: la langue véhicule une culture. La culture, à ce moment-ci, emprunte les noms de ceux qui ont le mieux maîtrisé la langue et qui ont le plus contribué à la définir, tant au sein de la communauté nationale que dans la communauté linguistique internationale. Même, grâce à l'abondance et souvent à la qualité des traductions, il est possible d'avoir accès à des oeuvres et à des auteurs étrangers reconnus, ce qui constitue une occasion de plus de mettre l'élève en contact avec des façons de dire et de penser qui, tout en l'aidant à s'approprier sa langue maternelle, l'amènent à prendre une distance vis-à-vis de lui-même et à s'ouvrir à l'autre.

Les programmes de français et d'anglais, langues secondes, jouent aussi un rôle évident dans l'éducation à l'altérité[21]. La maîtrise d'une langue seconde, en effet, permet de comprendre aussi bien les personnes qui la parlent que les textes anciens ou récents rédigés en cette langue. Tout en favorisant des rapports plus directs et plus nuancés avec ceux qui la parlent, elle donne accès, comme de l'intérieur, à la logique et à la symbolique d'une culture « autre ».

Certes, la connaissance et l'utilisation des langues secondes dépendent largement de l'environnement dans lequel on se trouve; ceux qui vivent dans des zones, où l'influence de plusieurs langues se fait régulièrement sentir, développent généralement une grande habileté à maîtriser plusieurs langues, comme c'est le cas en Europe centrale; de même ceux qui grandissent dans des familles mixtes, ou dans un contexte où les contacts avec des gens de langues étrangères sont coutumiers, acquièrent facilement l'aisance dans plusieurs langues.

En Amérique du Nord, cependant, l'environnement linguistique n'est pas très propice à l'apprentissage de plusieurs langues secondes, puisque la langue anglaise est la langue officielle de près de 98% de la population et que la langue française a son principal foyer de développement au Québec. Au Québec, le français et l'anglais sont à la fois les deux langues d'enseignement et les deux langues secondes enseignées dans les écoles.

---

21. Ministère de l'Éducation, Québec, *Programme d'études. Français, langue seconde. 1e cycle*, 1982, *2e cycle*, 1983; *Programme d'études. Anglais, langue seconde. 1e cycle*, 1983, *2e cycle*, 1986.

Toutefois, depuis vingt-cinq ans, l'environnement culturel s'est graduellement modifié, surtout dans la région de Montréal, avec la venue de groupes d'immigrants représentant une trentaine de langues; en outre, de plus en plus de Québécois oeuvrent, à divers titres, dans les milieux internationaux.

L'enseignement du français et de l'anglais, en tant que langues secondes, est obligatoire dans toutes les écoles. Certaines langues d'origine (grec, hébreu) de groupes minoritaires s'enseignent dans des écoles privées à caractère ethnique; en outre, des cours de langues d'origine sont donnés, sur une base volontaire, aux enfants des écoles publiques qui sont issus des divers groupes ethniques (autres que français ou anglais), de telle sorte que beaucoup de ces enfants arriveront assez rapidement à parler trois, voire quatre langues.

Ce nouveau contexte, que l'on retrouve surtout dans la région de Montréal, peut également susciter, auprès des Québécois d'origine francophone ou anglophone, des occasions et un intérêt pour apprendre d'autres langues secondes. Les raisons favorables à de tels développements ne manquent pas: la maîtrise des langues élargit l'éventail des communications interpersonnelles, développe en passant d'un système de codes à un autre des habiletés intellectuelles, répond aux exigences des études doctorales et constitue une préparation adéquate pour intervenir à l'étranger. Comme l'a déjà souligné le Conseil, la « maîtrise des langues (représente) un atout individuel et collectif de grande importance[22] ». On pourrait ajouter: un atout majeur pour l'éducation à l'altérité.

Il semble bien qu'on soit de plus en plus sensible, au Québec, à la valeur culturelle de l'apprentissage des langues secondes. En témoigne une initiative comme celle du *Programme de baccalauréat international*, dans lequel on prévoit l'apprentissage de deux langues secondes. L'Association des écoles internationales, déjà responsable du programme de baccalauréat international, est en voie d'approuver un nouveau *Programme d'éducation internationale* qui durerait quatre ans et qui pourrait préparer au baccalauréat international. Au chapitre de l'enseignement des langues secondes, ce programme prévoit l'étude obligatoire d'une langue seconde parmi les six langues qui ont le plus grand auditoire mondial, soit l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français et le russe ou l'une des deux langues anciennes, le latin et le grec. L'enseignement de la langue seconde se donnerait à deux niveaux: l'option faible se limiterait à la langue de communication, alors que l'option forte inclurait, en outre, la connaissance culturelle de la langue, c'est-à-dire l'étude des auteurs. « L'apprentissage de langues étrangères (se fait) dans le but précis de saisir l'identité culturelle des peuples dont elles sont la langue d'expression[23] ». Au Québec, déjà quelques institutions se préparent à dispenser ce cours, soit la Commission scolaire régionale de Chambly et le Petit Séminaire de Québec.

Une telle initiative, qui reçoit un accueil favorable dans plusieurs milieux d'éducation, porte à penser qu'il existe une population d'élèves pour lesquels un enseignement plus avancé de la langue seconde ou encore un choix plus large de langues secondes sont nécessaires. La formule déjà utilisée aux écoles François-Perreault et Pierre-Laporte pour l'étude de la musique et de la danse conviendrait sans doute pour l'étude des langues. De fait, il semble tout aussi pertinent que des écoles se spécialisent — et excellent — dans l'enseignement des langues étrangères, comme d'autres le font en musique ou en danse, en offrant des programmes plus avancés en langue seconde ou en dispensant une formation en un plus grand nombre de langues étrangères.

De même, les différents types d'enseignement des langues secondes pourraient être enrichis et prolongés par des initiatives d'échanges interrégionaux, des visites entre écoles d'une même région, des stages d'été ou des voyages à l'étranger. En effet, ces diverses formules, en plus de faciliter l'apprentissage de la communication dans d'autres langues, apportent, grâce à leur caractère expérientiel, une dimension humaine et culturelle qui ne peut qu'être bénéfique pour accroître la motivation, faire tomber les préjugés et favoriser l'éducation à l'altérité.

---

22. Conseil supérieur de l'éducation, *L'Enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires*, Québec, 1984, p. 9.

23. ROBERT BELLE-ISLE. « La problématique de l'éducation internationale: philosophie et méthodes », dans *Nord-Sud*, vol. 3, no 4, 1986, p. 11.

*
* *

C'est pratiquement la totalité des programmes d'enseignement qui pourraient faire l'objet d'explorations similaires. Pratiquement tous, en effet, même en sciences et en mathématiques, portent les marques d'enracinements culturels déterminants et, de ce fait, comportent des occasions de faire prendre conscience à la fois de son identité propre et de l'altérité. Les propos du présent chapitre n'auront voulu qu'illustrer ce genre d'explications; ils constituent une invitation faite aux éducateurs d'étendre et d'approfondir un tel type de démarche sur les contenus d'enseignement.

Pour aider l'école d'ici à mieux relever les défis de l'éducation à l'altérité et, à titre d'exemples de ce qui peut se faire quant à l'ouverture des contenus d'enseignement, le Conseil;

9. *recommande que, dans l'application et la mise à jour des* programmes d'enseignement, *particulièrement ceux de sciences humaines et de langues, on prenne plus explicitement en compte leur* dimension proprement culturelle, *avec le souci d'assurer* un équilibre *entre le développement d'une solide identité culturelle et l'ouverture à la pluralité;*

10. *invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'*Histoire générale *à se préoccuper d'en faire* un véritable programme d'histoire universelle, *couvrant l'ensemble des grandes civilisations, en y intégrant davantage les principaux courants de pensée, les aspects significatifs de la vie quotidienne et la richesse de l'héritage artistique;*

11. *invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'*Histoire du Québec et du Canada *à faire davantage de* place à l'évocation des cultures d'origine *des immigrants;*

12. *recommande que les services d'éducation des adultes, en collaboration avec les associations ethniques, organisent* des cours de culture populaire centrés sur l'histoire des immigrants, *leurs cultures d'origine, leurs problèmes d'adaptation et leur contribution à la vie culturelle et économique du Québec;*

13. *recommande au ministre de l'Éducation d'examiner, de concert avec les comités confessionnels, la possibilité de réintroduire ou de rendre plus explicite, selon le cas, l'approche culturelle et historique du phénomène religieux;*

14. *invite ceux qui sont chargés de mettre à jour ou d'appliquer les programmes de langue maternelle, tout en accordant une place de choix aux* auteurs québécois et canadiens, *à faire une place plus systématique à* l'étude des auteurs appartenant à d'autres peuples, membres de la même communauté linguistique, *et à l'étude d'auteurs appartenant à d'autres univers linguistiques et culturels, anciens ou contemporains, maintenant rendus accessibles en traduction;*

15. *recommande que* des cours à option plus avancés, *davantage ouverts à la dimension culturelle de la langue seconde, soient disponibles, en 4e et 5e secondaire, pour les élèves qui maîtrisent déjà le programme régulier;*

16. *recommande que* certaines écoles se spécialisent dans l'enseignement des langues étrangères, *en offrant des programmes plus avancés en langue seconde et en dispensant une formation en un plus grand nombre de langues étrangères;*

17. *recommande que* des formules d'échanges, de visites ou de stages soient encouragées *par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, afin de favoriser le développement d'habiletés de communication dans d'autres langues et d'offrir l'occasion de vivre des expériences fécondes dans d'autres contextes culturels.*

Chapitre 4
L'éducation aux droits de la personne

Vivre positivement la différence et l'altérité constitue un défi de taille. Pour le relever, l'école ne peut être laissée à elle-même. Elle doit pouvoir compter sur des forces convergentes, dans une société ouverte. Elle ne peut davantage confier cette tâche éducative à un service, un programme, une discipline ou une activité unique. C'est par de multiples voies qu'elle peut contribuer à un meilleur éveil à l'accueil de la différence. L'éducation aux droits de la personne est l'une de ces voies privilégiées. À son tour, cette éducation aux droits au sein de l'école ne peut être l'apanage de personne en particulier. Certes, encore une fois, ce sera l'affaire de l'enseignement. Mais ici, plus qu'ailleurs encore, c'est du climat général de l'école elle-même qu'il s'agit. Tel est donc le troisième champ d'action qu'on tentera de cerner ici.

D'abord, on s'attachera à montrer que les prises de conscience qui finissent par s'objectiver, en quelque sorte, dans les chartes des droits peuvent se transformer en objectifs d'apprentissage élevés pour toute l'école. *Ensuite*, on essaiera de montrer ce qu'exige un climat scolaire favorable à l'exercice des droits. *Enfin*, on évoquera un enseignement des droits de la personne qui ne peut être, à la limite, que multidisciplinaire.

4.1 Des visées élevées pour toute l'école

Il semble y avoir une constante historique — certains évoqueraient une loi de l'histoire — dans le fait qu'à chaque fois qu'une société, voire une civilisation, a su relever un grand défi humain, elle a cherché à formaliser, dans des textes et des institutions, *la prise de conscience* effectuée. Les valeurs nouvellement affirmées, dans ces sociétés « en voie d'ouverture », ont alors souvent pris l'allure de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler les droits de la personne. Qu'il s'agisse de la lutte contre l'absolutisme politique, de l'horreur soulevée par les crimes contre l'humanité lors des dernières guerres, du refus de l'anonymat et de l'arbitraire qui apparaît souvent dans la société bureaucratisée, de la résistance à la discrimination contre les minorités ou à l'injustice vécue par des groupes qui se sont sentis longtemps marginalisés, chaque fois qu'il y a eu, comme en une sorte de choc en retour, une prise de conscience de ce que signifie la dignité de la personne humaine et une tentative pour la formuler de la façon la plus précise et la plus juste possible. À ces tournants historiques, afin de supporter une conscience trop facilement distraite et pour éviter l'oubli ou la mise au rancart d'acquis importants de culture, voire de civilisation, les sociétés civiles ont jugé essentiel d'inscrire dans des documents officiels et prestigieux ces valeurs de respect de la personne humaine.

Ainsi sont nées *les chartes des droits de la personne*, comme nous les nommons aujourd'hui. Elles sont, d'une certaine manière, un aide-mémoire moral. Elles rappellent — et ce rappel est une inspiration — la valeur et la dignité de tout être humain. Elles proposent, de la sorte, une orientation éthique pour la vie sociale; elles indiquent une direction à suivre dans la voie du progrès humain; elles octroient une reconnaissance juridique à une conception philosophique de la personne. Plus que de simples idéaux culturels à promouvoir, les chartes font maintenant partie de projets de société, dont elles constituent les assises juridiques.

C'est ainsi que peu à peu des parties de la Déclaration universelle des droits de l'homme ont fait l'objet de Conventions internationales et ont acquis un certain statut juridique. Au Canada, la Charte canadienne et la Charte québécoise ont, à leur tour, été incorporées dans l'ensemble législatif. On leur a même donné, de façon générale, une préséance sur les autres lois. Les chartes des droits ont ainsi littéralement acquis force de loi. Si le fait que les chartes soient devenues non seulement des idéaux à promouvoir, mais également des droits exigibles et défendables devant les tribunaux, constitue un indéniable progrès pour la protection effective des individus et des groupes, il faut, néanmoins, prendre garde qu'elles ne perdent leur force inspiratrice et leur finalité éducative, au profit d'une mentalité de revendication et d'une mécanique de réclamation. Elles ne devraient pas davantage être interprétées comme un repli

individualiste puisqu'en général, à l'instar de la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'O.N.U., elles rappellent que « l'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seul le libre et plein développement de la personnalité est possible[1] ».

Les chartes ont donc aussi, de toute évidence, une finalité éducative. Les prises de conscience qui les fondent peuvent se transformer en visées éducatives élevées pour toute l'école. C'est ce qu'on appellera ici *l'éducation aux droits*, à la condition qu'on comprenne bien qu'il ne s'agit pas de l'apprentissage d'un code de revendication ni d'une recette d'autodéfense sociale, mais plutôt d'une démarche axée sur la double reconnaissance d'une parenté et d'une égalité radicales de tous les êtres humains, d'une part, des différences et des choix fondamentaux de chaque personne ou de chaque groupe, d'autre part.

L'éducation aux droits devra faire ressortir, d'abord et avant tout, *les fondements mêmes* des chartes des droits de la personne[2]. C'est ainsi que sera mise à jour une conception proprement philosophique de la personne où tenteront de s'harmoniser, on peut sans doute le présumer, des dimensions aussi importantes que l'individuel et le social, la différence et la similitude. C'est ainsi que seront aussi mises en évidence des valeurs comme la justice, l'égalité et la liberté que promeuvent, du moins en principe, les sociétés démocratiques, ouvertes et pluralistes.

Plus préciséement, l'éducation aux droits pourrait poursuivre, tant dans l'enseignement formel que dans le climat général de l'école, *les objectifs suivants*: connaissance des principales chartes des droits[3]; compréhension des fondements historiques, politiques et philosophiques des droits; développement d'attitudes et de comportements axés sur la reconnaissance des droits d'autrui; sensibilisation à l'évolution du statut de la personne et à un attachement aux principes démocratiques d'une société ouverte.

On le voit, de tels objectifs visent la connaissance des principes, des valeurs et des faits significatifs, mais ils cherchent aussi à orienter des comportements et à favoriser des pratiques sociales. Quoi qu'il en soit de ces aspects théoriques ou pratiques de l'éducation aux droits — la suite du texte s'attachera à les préciser —, l'important, pour l'instant, est de voir qu'elle peut être une voie majeure de l'accueil de la pluralité et de l'ouverture à l'altérité.

4.2 Un climat scolaire favorable à l'exercice des droits

L'école, par son organisation, ses règlements, ses pratiques pédagogiques, les attentes qu'elle exprime, les rapports quotidiens qu'elle instaure — en somme, par l'ensemble des éléments qui constituent sa culture organisationnelle —, devient un lieu important de *la pratique réelle des droits et responsabilités*. Toutes les actions de l'école, de l'accueil à la sanction des études, en passant par le classement, l'évaluation, la pédagogie et les relations interpersonnelles, contribuent à créer ou non ce contexte favorable à l'exercice des droits et responsabilités.

Il n'est peut-être pas aussi facile qu'on le pense, de prime abord, pour l'école et les personnels qui en font partie, de s'ouvrir à cette dimension nouvelle de la vie scolaire. Reconnaître formellement des droits aux jeunes et aux enfants implique, de toute évidence, un changement de conception, voire un changement de mentalité. Même si certaines craintes exprimées par les personnels scolaires peuvent paraître justifiées, notamment celle de voir s'enclencher entre jeunes et adultes une dynamique juridique

---

1. O.N.U., *Déclaration universelle des droits de l'homme*, 1948, article 24.1.

2. JACQUES GRAND'MAISON, *De quel droit?*, Leméac, 1980, t. 2, pp. 123-125.

3. Par exemple: Déclaration universelle des droits de l'homme (O.N.U. 1948); Déclaration des droits de l'enfant (1959); Charte canadienne des droits et libertés (1960); Charte des droits et libertés de la personne du Québec (1975); Charte canadienne des droits et libertés (1982); Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales (1986).

et revendicatrice, il n'en reste pas moins qu'il est de toute première importance que l'école offre aux élèves un contexte où ils puissent exercer leurs droits et responsabilités. Dans l'optique empruntée ici, c'est même une voie essentielle de l'éducation à l'altérité.

Il y a là une exigence de taille pour les personnels de l'école. S'approprier le message des chartes, en saisir les implications au ras de la vie quotidienne, transformer certaines attitudes, ajuster des pratiques requièrent un effort considérable de leur part. Parfois, ils auront même à se défaire de certaines idées et à se libérer de certaines craintes, s'ils saisissent cet enjeu majeur pour l'école, soit celui d'aider les élèves à devenir vraiment « égaux en droits et responsables[4] ». Une telle saisie pourra, en effet, impliquer la reconnaissance de la capacité des jeunes, voire leur responsabilité, de participer graduellement, en fonction de leur âge et de leur maturité, à l'organisation de la vie éducative de l'école. On peut même penser que des élèves, appelés à participer à l'élaboration du règlement ou du « code d'éthique » de l'école, auraient toutes les chances de le mieux comprendre et trouveraient plus motivant de le respecter. « Mis dans le coup », si l'on peut dire, les élèves accepteront plus facilement les exigences inhérentes au fonctionnement institutionnel ou à l'atteinte des objectifs d'apprentissage; mais, en retour, ils s'attendront à être écoutés et respectés. Il y a ici un mouvement de va-et-vient ou de mutualité dans le respect, qui sert admirablement la cause de l'éveil éducatif à l'altérité. C'est tout cela que résume, après bien d'autres prises de position, une recommandation récemment adoptée par une Conférence intergouvernementale organisée par l'Unesco: « Promouvoir, en se fondant sur les recherches pédagogiques et scientifiques appropriées, une pédagogie des droits de l'homme qui parvienne à associer, même chez les plus jeunes, l'élément cognitif indispensable en même temps qu'une pratique vécue des droits de l'homme[5]. »

Dans le cadre d'une école ouverte à l'éducation aux droits et responsabilités des jeunes et des enfants, *les services complémentaires* ont un rôle de toute première importance. Les élèves arrivent à l'école souvent déjà sensibilisés à certains accrocs aux droits de la personne, tels que la discrimination en raison du sexe, de l'âge, de l'appartenance ethnique ou religieuse ou encore tels que la violence physique ou psychologique. À l'école, ils vivent des conflits entre eux, parfois entre eux-mêmes et les personnels scolaires.

Administrateurs, professionnels non enseignants, enseignants, parents et élèves ne peuvent fermer les yeux ni sur ces lacunes de l'environnement social ni sur ces incidents du milieu scolaire. Ils ne peuvent, non plus, renvoyer automatiquement ces questions à de lointaines et parfois inaccessibles instances judiciaires. La mission de l'école inclut cette nécessaire éducation aux droits de la personne; et des services complémentaires dont le rôle est en quelque sorte élargi peuvent y contribuer efficacement. En effet, ces services peuvent assumer une tâche importante d'information et de sensibilisation en ce domaine. Ils peuvent aussi s'ouvrir à une pédagogie de la résolution de conflits, qui ferait des conflits eux-mêmes autant d'occasions de l'éducation aux droits de la personne. Une telle participation des services complémentaires à l'éducation aux droits — sensibilisation et résolution de conflits — comporte, pour l'école tout entière, un énorme potentiel éducatif. Il est même possible d'envisager qu'un spécialiste en relation d'aide, qu'il soit enseignant, psychologue ou travailleur social, agisse comme conseiller auprès de la direction et des enseignants et se penche, dans cette optique de sensibilisation et de résolution de conflits, sur des cas de plaintes ayant trait à des formes diverses de la discrimination ou de la violence. Cette approche, qui n'a rien d'autoritaire ou hiérarchique, pourrait favoriser l'établissement de liens horizontaux, égalitaires et respectueux entre les parties en cause[6].

À l'intérieur de cette démarche, le milieu scolaire pourra *explorer des possibles*, qui ne pourront être que féconds pour une éducation aux droits et une ouverture à l'altérité. Ainsi, on pourrait amener les

---

4. Commission des droits de la personne, *Jeunes, égaux en droits et responsables*, Québec, 1981, 38 p.

5. UNESCO. *Conférence intergouvernementale sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, en vue de développer un état d'esprit favorable au renforcement de la sécurité et au désarmement*, 1983, *Rapport final*, p. 45.

6. Cette démarche s'inspire de l'ouvrage de Jacques Grand'Maison, *De quel droit?* T. 2. *La pratique sociale*, Leméac, 1980, pp. 200-246.

personnes impliquées à formuler leur version respective du conflit, puis à se placer tour à tour dans la position de chacun des protagonistes; cet effort pourrait faciliter la prise de conscience d'une situation plus nuancée. De la même manière, on pourrait inciter les personnes concernées à se rencontrer et à tenter de s'expliquer mutuellement comment chacun a vécu et perçu l'incident; très souvent, les personnes en cause n'ont jamais eu l'occasion de se parler et ne perçoivent pas de la même façon les données à la base du problème. On pourrait aussi faire des droits, non pas un pur instrument de revendication, mais avant tout un instrument de transformation des mentalités, grâce à des initiatives « pédagogiques » qui pourraient porter sur les problèmes les plus fréquemment rencontrés. Ces initiatives pourraient prendre la forme de la pièce de théâtre, du débat, de l'exposition, de façon à renvoyer à la population de l'école son propre portrait. Cette pratique des droits, centrée sur la prise de conscience et sur l'éducation, devrait contribuer à faire évoluer les mentalités. « Il faut poursuivre cette exploration des possibles avec une pédagogie sociale qui évite de faire, par exemple, de la Charte des droits un tohu-bohu bien peu propice à une justice saine et efficace, ou encore une foire d'empoigne pour des batailles d'absolus. Explorer les possibles, c'est se distancer de son corridor idéologique; c'est accueillir les « différences », les inédits; c'est aussi relire avec des yeux neufs les sagesses historiques du riche patrimoine humain; c'est savoir l'avenir « multiple » dans ses virtualités; c'est assurer une liberté critique face aux moeurs, aux cultures, aux idéologies, aux systèmes sociaux souvent vécus comme des « en soi » indiscutables; c'est apprendre à évaluer diversement les problèmes et les solutions; c'est refuser les nouveaux conformismes comme les anciens (les majorités silencieuses ne sont pas plus vertueuses que les minorités bruyantes, et vice versa)[7]. »

On ne peut mieux relier, sans doute, l'éducation aux droits et l'éducation à l'altérité. L'école, par son climat, son « éthos » ou sa culture organisationnelle, est un lieu par excellence de sensibilisation des jeunes et des enfants à la question des droits et responsabilités. L'école peut leur montrer que le respect des droits est fondé sur la réciprocité et qu'aux droits correspondent aussi des responsabilités. L'éducation aux droits s'ouvre sur le respect des droits des autres et elle « peut être vue comme un moyen essentiel pour enrayer la reproduction de la violence et pour construire un monde sur la base d'une compréhension mutuelle entre les individus et les groupes. L'apprentissage des droits et du respect de la différence nous renvoie ainsi aux bases de l'éducation civique, car il invite les jeunes à exercer dès maintenant un rôle social actif et responsable[8] ».

4.3 Un enseignement multidisciplinaire des droits

L'enseignement des droits de la personne fait maintenant partie des programmes du primaire et du secondaire. Pour les deux ordres d'enseignement, la thématique des droits est incluse dans plusieurs programmes. Et comme les chartes des droits constituent un héritage de notre tradition morale, juridique et politique, elles trouvent facilement leur place dans plusieurs programmes du primaire et du secondaire.

Ainsi, *au primaire*, le volet « éducation à la vie en société » du programme du deuxième cycle en *Formation personnelle et sociale* consacre deux de ses objectifs — sur un total, il est vrai, de quatre-vingt-dix — au thème des droits, soit celui qui vise à faire reconnaître que l'enfant a des droits et des responsabilités en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité et celui qui incite les enfants eux-mêmes à adopter une attitude d'accueil à l'égard des personnes de leur milieu qui ont un mode de vie différent du leur. Ainsi, le premier objectif insiste principalement sur les droits et responsabilités de l'enfant, alors que le second l'invite plutôt à se préoccuper des droits des autres[9].

---

7. *Ibid.*, p. 236.

8. Ministère de l'Éducation, *Vivre à l'école: cadre général d'organisation des services complémentaires*, Québec, 1986, pp. 22-23.

9. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Primaire. Formation personnelle et sociale*, Québec, 1984.

Pour sa part, le programme de *Sciences humaines* du second cycle au primaire consacre l'un de ses quatre objectifs généraux aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie dans la société. Et c'est là qu'il évoque l'exercice des droits démocratiques et qu'il invite à prendre conscience des situations dans lesquelles on doit défendre les droits et les libertés démocratiques[10].

Certes, dès le primaire — et au préscolaire même — il est nécessaire de s'éveiller, à la mesure de ses capacités, à certaines notions et de s'ouvrir à certains concepts, comme ceux des droits, des libertés et des responsabilités de la personne. Mais on comprendra facilement qu'il importe bien davantage de favoriser certains comportements et de développer certaines attitudes. Pour ce faire, des approches pédagogiques au caractère plus expérientiel, si l'on peut dire, permettront d'utiliser les conflits qui se présentent pour amorcer une réflexion de groupe, établir les différentes positions, formuler des critères et envisager des solutions[11]. Des méthodes analogues, dans la mesure même où elles impliquent l'initiation et la participation des élèves, peuvent favoriser cet apprentissage pratique des droits, axé sur l'autonomie et la responsabilité, d'une part, l'ouverture et la collaboration, d'autre part[12]. Cette approche pratique et concrète exige, il va sans dire, un enseignement qui sache intégrer des objectifs divers dans le déroulement normal des activités. Elle suppose aussi que l'enseignant soit tout autant apte à bien intégrer ses matières que sensible à l'importance de l'éducation aux droits de la personne.

Au secondaire, par ailleurs, plusieurs programmes portent cette préoccupation de l'éducation aux droits. Ainsi, au premier cycle, le volet « éducation à la vie en société » du programme de *Formation personnelle et sociale* rappelle la nature et la raison d'être des chartes, de même que les catégories de droits qui y sont formulés; il invite les élèves à identifier leurs droits et libertés dans le milieu scolaire et à évaluer la possibilité qu'ils ont de les exercer; il les amène à s'interroger sur la façon dont ils respectent les droits et libertés des autres et à explorer la notion de réciprocité. Par ailleurs, tant au premier qu'au second cycle, les programmes invitent à traiter de la nature et du rôle des valeurs dans la vie sociale, de la pluralité des valeurs et des modes de vie et de l'importance de clarifier ses valeurs, toutes choses qu'on peut rattacher d'une manière ou d'une autre à la question des droits.

Outre ce cours obligatoire, d'autres cours abordent le sujet des droits de la personne. Ainsi, le cours de *Formation morale* consacre, en première année, 20% du temps à l'étude de la Déclaration des droits de l'enfant[13]. Ce cours traite aussi de « l'autre » en difficulté et détenteur de droits; il invite à prendre conscience des préjugés et des stéréotypes et à s'engager dans la voie du respect d'autrui. Dans le nouveau programme du second cycle, le rapport à autrui, étudié en 4e année, est situé dans trois contextes différents, soit celui des valeurs dans la famille, des droits à l'école et des normes dans la vie sociale; le quatrième module de synthèse insiste sur les exigences d'autonomie et de solidarité dans un contexte d'ouverture à la pluralité et de respect des différences. En cinquième année, l'étude de la Déclaration universelle des droits de l'homme permet à l'élève de départager la responsabilité individuelle et la responsabilité collective[14].

Les programmes d'*Enseignement moral et religieux*, à l'occasion de la présentation de la dimension morale, abordent eux aussi des thèmes, tels que les valeurs et les droits fondamentaux qui en dérivent, de même que leur expression dans les chartes des droits de la personne[15].

---

10. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Primaire. Sciences humaines*, Québec, 1983.

11. COLETTE NOËL, Communication rapportée dans *Les actes de la conférence: les droits ça s'apprend*, Québec, Commission des droits de la personne du Québec, 1986, pp. 229-233.

12. JEANNINE HOHL, *Ibid.*, pp. 233-235.

13. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Secondaire. Formation morale pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux*, Québec, 1980, p. 74.

14. Ministère de l'Éducation, *Programmes d'études. Secondaire. Enseignement moral. Second cycle*, Québec, 1986.

15. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études secondaires. Enseignement moral et religieux catholique. 4e année*, Québec, 1987, p. 69; *Guide pédagogique. Secondaire. Enseignement moral et religieux catholique. Scénarios d'apprentissage. Quatrième année*, Québec, 1987, pp. 40-44; *Programme d'études. Secondaire. Enseignement moral et religieux protestant, 4e année*, Québec, 1986, p. 21; *Curriculum Guide. Secondary School. Protestant Moral and Religious Education. Secondary 4*, Québec, 1986, pp. 301-302.

Enfin, un autre programme à option en histoire, *Le XX^e siècle, histoire et civilisations*, prévu pour septembre 1988 et offert aux élèves de cinquième année du secondaire, aborde, dans le contexte des grands conflits et des efforts de paix au XX^e siècle, la question du respect des droits et libertés. Après une présentation des différentes catégories de droits et libertés, le programme propose d'analyser l'action de certains organismes mandatés pour les défendre.

Au terme de ce tour d'horizon, il apparaît difficile, à partir des seuls programmes, de juger si tous les objectifs d'une éducation aux droits sont effectivement remplis; sans doute, les divers programmes permettent-ils une bonne information sur les différents aspects théoriques des droits et offrent-ils aussi l'occasion d'expériences pratiques et d'engagement personnel dans des situations concrètes. Les programmes tentent aussi d'assurer un équilibre entre l'affirmation des droits personnels et le respect des droits de tous; ce mouvement doit se poursuivre en vue d'atteindre un meilleur équilibre encore. Il y a eu un effort manifeste pour y introduire une présentation la plus juste possible de cet instrument de régulation sociale que nous n'avons pas encore complètement intégré dans la vie de l'école et dont nous ne percevons pas toujours, à la fois, la grande valeur sur les plans individuel, social et politique et aussi l'extrême fragilité, comme l'actualité quotidienne nous le rappelle sans cesse. Les droits sont longs à acquérir et, pourtant, très faciles à perdre.

Il semble aussi que, dans l'ensemble, les personnels des établissements scolaires n'attachent pas toujours suffisamment d'importance aux chartes des droits de la personne. Or, du point de vue qui nous intéresse ici, soit celui de l'ouverture à la pluralité et de l'éducation à l'altérité, ces chartes peuvent être une véritable source d'inspiration et un instrument de formation de premier ordre.

Enfin, l'examen des programmes a confirmé le fait que l'éducation aux droits était assumée par plusieurs programmes, sous des angles aussi différents que ceux de l'histoire, de la vie sociale ou de l'éthique personnelle. À cause même de leurs ramifications nombreuses et riches, les droits ne peuvent être, effectivement, l'apanage d'une seule discipline. L'approche doit forcément être multidisciplinaire, mais encore importe-t-il que des collaborations, voire des concertations, s'établissent entre les enseignants de ces diverses disciplines, afin d'éviter les recoupements inutiles et de favoriser l'intégration de la pensée des élèves.

*
* *

Dans l'optique d'une éducation aux droits de la personne, favorisant l'ouverture à la pluralité et l'accueil de l'altérité, le Conseil:

18. *invite les personnels des établissements scolaires à considérer* l'élève comme une personne capable de prendre une part active et croissante *à la mise en oeuvre du projet éducatif;*

19. *recommande que les personnels spécialisés dans les* services complémentaires *se préoccupent davantage* d'information et de sensibilisation *en regard des droits et contribuent, directement ou par l'intermédiaire des enseignants, à instaurer* une approche de résolution de conflits *selon l'esprit des chartes;*

20. *recommande que l'éducation aux droits continue d'être* multidisciplinaire *et que les enseignants concernés* collaborent et se concertent, *afin d'éviter les répétitions inutiles et de favoriser l'intégration de la pensée des élèves;*

21. *recommande que,* dès la maternelle, *les enseignants utilisent, comme ils le font déjà en bien des endroits,* les situations de la vie quotidienne *pour initier les enfants à l'éducation aux droits et à l'accueil de l'altérité;*

22. *recommande que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Commission des droits de la personne, prépare, à l'intention des enfants,* une présentation pédagogique de la Charte des droits de la personne;

23. *invite tous les personnels des établissements scolaires à* s'approprier, *grâce à des démarches individuelles et collectives,* le contenu et la signification dynamique des chartes *des droits de la personne;*

24. *recommande au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires de veiller à ce que tous les élèves reçoivent, par l'intermédiaire des programmes obligatoires existants,* une formation suffisante *sur la question des droits.*

Conclusion

Ces explorations sont forcément sommaires. Mais, si elles suffisaient à inciter des intervenants à s'engager eux-mêmes dans des voies d'exploration et d'action, leur but serait atteint, celui d'ouvrir des pistes et de soutenir la volonté d'agir.

Par-celà ces explorations et d'autres possibles, cependant, c'est toujours le même enjeu éducatif de base que le Conseil a voulu mettre en lumière: *l'aptitude à accueillir la diversité et l'altérité*. L'expérience croissante de la pluralité dans notre société et son irruption dans des domaines eux-mêmes de plus en plus divers de la vie quotidienne invitent tous les éducateurs à en faire une préoccupation et une visée éducative de première importance. Cette préoccupation et cette visée, on l'a vu, doivent aller bien au-delà des terrains familiers de discussion portant sur les aspects religieux et ethniques de la pluralité. C'est la globalité de l'expérience des individus qui devient plurielle chez nous. Pour l'école et les éducateurs, c'est là un rendez-vous à ne pas manquer.

C'est pour expliciter cet enjeu et favoriser sa prise en compte que, dans les perspectives décrites dans le présent avis, le Conseil:

1. *invite l'ensemble des éducateurs à faire de* l'éveil à la différence et à l'altérité *la réponse éducative fondamentale aux besoins issus de l'émergence multiforme de la pluralité dans notre société;*

2. *rappelle le bien-fondé de l'orientation officiellement mise de l'avant par le système scolaire, selon laquelle « le milieu scolaire est un des lieux* où le pluralisme doit avoir droit de cité *et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement », et recommande à l'ensemble des intervenants de s'employer à* en hâter la mise en oeuvre effective;

3. *recommande que, dans l'ensemble des pratiques scolaires (formulation des politiques, élaboration et mise à jour des programmes, approches pédagogiques, organisation scolaire) et comme condition de l'accueil de la pluralité, les éducateurs* reconnaissent et intègrent explicitement la dimension culturelle de l'éducation, *celle qui colore l'action de l'école et celle qui structure l'expérience des élèves;*

4. *recommande que, dans l'ensemble des enseignements et des activités éducatives, les éducateurs* visent, pour eux-mêmes comme pour les élèves, l'acquisition de la compétence culturelle, *cette capacité d'objectiver et de s'approprier les signes culturels et, tout à la fois, de développer à leur égard une certaine décentration et une certaine distance;*

5. *invite les enseignants et l'ensemble des éducateurs à intensifier les* pratiques pédagogiques *axées sur l'écoute, le dialogue, l'apprivoisement des différences, le décodage des symboles, la clarification des valeurs et la comparaison des signes culturels, et à développer aainsi des pédagogies* d'inspiration interculturelle;

6. *recommande au ministre de l'Éducation et à l'ensemble des responsables du système scolaire d'intensifier leur* lutte contre ce qui fait obstacle à l'expression de la pluralité *et de mettre en oeuvre des* programmes d'accès à l'égalité en emploi *pour les divers groupes de la population, de manière que le système d'éducation reflète mieux la* société réelle *et offre aux élèves des modèles d'identification plus diversifiés;*

7. *attire l'attention sur l'importance, pour les* bibliothèques scolaires *et pour l'ensemble des bibliothèques publiques, d'intégrer à leurs collections des ouvrages qui* reflètent plus fidèlement la diversité d'appartenance *des groupes qui composent la société;*

8. *invite les responsables et les agents des* médias, *surtout des médias électroniques, à soutenir l'école dans ses efforts pour* informer correctement, *au-delà de l'insolite et du folklore, sur les particularités des divers groupes qui composent la société;*

9. *recommande que, dans l'application et la mise à jour des* programmes d'enseignement, *particulièrement ceux de sciences humaines et de langues, on prenne plus explicitement en compte leur* dimension proprement culturelle, *avec le souci d'assumer* un équilibre *entre le développement d'une solide identité culturelle et l'ouverture à la pluralité;*

10. *invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'*Histoire générale *à se préoccuper d'en faire* un véritable programme d'histoire universelle, *couvrant l'ensemble des grandes civilisations, en y intégrant davantage les principaux courants de pensée, les aspects significatifs de la vie quotidienne et la richesse de l'héritage artistique;*

11. *invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'*Histoire du Québec et du Canada *à faire davantage de* place à l'évocation des cultures d'origine *des immigrants;*

12. *recommande que les services d'éducation des adultes, en collaboration avec les associations ethniques, organisent* des cours de culture populaire centrés sur l'histoire des immigrants, *leurs cultures d'origine, leurs problèmes d'adaptation et leur contribution à la vie culturelle et économique du Québec;*

13. *recommande au ministre de l'Éducation d'examiner, de concert avec les comités confessionnels, la possibilité de réintroduire ou de rendre plus explicite, selon le cas,* l'approche culturelle et historique du phénomène religieux*;*

14. *invite ceux qui sont chargés de mettre à jour ou d'appliquer les programmes de langue maternelle, tout en accordant une place de choix aux* auteurs québécois et canadiens, *à faire une place plus systématique à* l'étude des auteurs appartenant à d'autres peuples, membres de la même communauté linguistique, *et à l'*étude d'auteurs appartenant à d'autres univers linguistiques et culturels, *anciens ou contemporains, maintenant rendus accessibles en traduction;*

15. *recommande que* des cours à option plus avancés, *davantage ouverts à la dimension culturelle de la langue seconde, soient disponibles, en 4e et 5e secondaire, pour les élèves qui maîtrisent déjà le programme régulier;*

16. *recommande que* certaines écoles se spécialisent dans l'enseignement des langues étrangères, *en offrant des programmes plus avancés en langue seconde et en dispensant une formation en un plus grand nombre de langues étrangères;*

17. *recommande que* des formules d'échanges, de visites ou de stages soient encouragées *par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, afin de favoriser le développement d'habiletés de communication dans d'autres langues et d'offrir l'occasion de vivre des expériences fécondes dans d'autres contextes culturels;*

18. *invite les personnels des établissements scolaires à considérer* l'élève comme une personne capable de prendre une part active et croissante *à la mise en oeuvre du projet éducatif;*

19. *recommande que les personnels spécialisés dans les* services complémentaires *se préoccupent davantage* d'information et de sensibilisation *en regard des droits et contribuent, directement ou par l'intermédiaire des enseignants, à instaurer* une approche de résolution de conflits *selon l'esprit des chartes;*

20. *recommande que l'éducation aux droits continue d'être* multidisciplinaire *et que les enseignants concernés* collaborent et se concertent, *afin d'éviter les répétitions inutiles et de favoriser l'intégration de la pensée des élèves;*

21. *recommande que,* dès la maternelle, *les enseignants utilisent, comme ils le font déjà en bien des endroits,* les situations de la vie quotidienne *pour initier les enfants à l'éducation aux droits et à l'accueil de l'altérité;*

22. *recommande que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Commission des droits de la personne, prépare, à l'intention des enfants,* une présentation pédagogique de la Charte des droits de la personne;

23. *invite tous les personnels des établissements scolaires à* s'approprier, *grâce à des démarches individuelles et collectives*, le contenu et la signification dynamique des Chartes *des droits de la personne;*

24. *recommande au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires de veiller à ce que tous les élèves reçoivent, par l'intermédiaire des programmes obligatoires existants*, une formation suffisante *sur la question des droits*.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, Publications de la Sorbonne, 1986, 236 pages.

L'Éducation interculturelle: jalons pour une approche critique de la formation des intervenants scolaires, Colloque de Sherbrooke, 1986. (à paraître)

BABY, Antoine, « École et pluralisme », *Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation*, 1986, pp. 26 à 31.

BEAUCHESNE, André, *Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1986, 2 v. (433, 371 pages).

CAMILLERI, C., *Anthropologie culturelle en éducation*, Genève, Bureau international d'éducation, UNESCO, Delachaux et Niestlé, 1985, 162 pages.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC, *Le cahier du 10 décembre: tous ensemble*, Québec, 1980, 185 pages.

Jeunes, égaux en droits et responsables, Québec, 1984, 38 pages.

Les Actes de la conférence: les droits ça s'apprend, Québec, 1986, 508 pages.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1983, 211 pages.

Former des enseignants à l'éducation interculturelle? Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1986, 56 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1977-1978*, Québec, 1978, 251 pages.

L'École et les enfants de divers groupes ethniques et religieux, Recommandation au ministre de l'Éducation, 1979, 17 pages.

L'Éducation interculturelle, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1983, 51 pages.

L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, 64 pages.

La restructuration scolaire, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1983, 108 pages.

Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1986, 4 pages.

GARCIA, Ricardo, *Education for Cultural Pluralism: Global Roots Stew*, Bloomington, Ind., Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1981, 33 pages. (Fastback 159)

GOUDENOUGH, W. H., « Multi-culturalism as the Normal Human Experience », *Anthropology and Education Quaterly*, Vol. 7, no 4, (nov. 1976).

GRAND'MAISON, Jacques, *De quel droit?* Montréal, Leméac, 1980, 2 v. (256, 304 pages).

HAIPT, Mildred M., *Multicultural and Global Education: Relationships and Possibilities*, World Education Monograph Series, 3, Connecticut University, 1980, 18 pages.

L'interculturel en éducation et en sciences humaines, Colloque national, juin 1985, Toulouse, Travaux de l'Université de Toulouse — Le Mirail, 1986, 2 vol., 758 pages.

LALIBERTÉ, Raymond, « École et pluralisme », *Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation*, 1986, pp. 41-45.

LAMARRE, Marie, *Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation, Québec*, Conseil supérieur de l'éducation, 1987, 138 pages.

McLEOD, Keith A., et al., *Multicultural Education, a Partnership*, Toronto, Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle, Toronto, 1986, 236 pages.

McANDREW, Marie, *Le Tiers-Monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie au secondaire au Québec (secteur francophone)*, Montréal, Coopération Nord-Sud en éducation, 1986, 86 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, 163 pages.

Vivre à l'école: cadre général d'organisation des services complémentaires, Québec, 1986, 63 pages.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, *À part égale: l'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous*, Québec, 1984, 350 pages.

OUELLET, Fernand, *L'Étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine, anglaise et canadienne*, Wilfrid Laurier University Press, 1985, 666 pages.

Rapport du Comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne. L'égalité ça presse, Chambre des Communes, Ottawa, 1984, 181 pages.

Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, Québec, 1985, 180 pages et annexes.

Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority groups. Education for All, London, Her Majesty's Stationery Office, 1985, 806 pages.

UNESCO, *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures, 1976-1980*, Paris, 1980, 225 pages.

WOYACH, Robert B., *Curriculum efforts in Pre-Collegiate Global Perspectives Education: an Analytical Review*, Convention of the International Studies Association, 1983, 17 pages. (Éd. 240 000)

Ce rapport a été préparé sous la coordination d'un comité composé de:

- M. Jean-Guy Bissonnette, président, membre du Conseil
- M. Richard Pallascio, membre de la Commission de l'enseignement primaire
- Mme Frances Rotman, membre de la Commission de l'enseignement secondaire
- M. Victor Teboul, membre du Conseil
- Mme Louise Vandelac, membre du Conseil
- M. Robert Ayotte, secrétaire du comité

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

LUCIER, Pierre
Québec

Vice-président

ROSSAERT, Lucien
Mont-St-Hilaire

Membres

ANDERSON, Kathryn
Directrice
Centre Dialogue de l'Église unie du Canada
Montréal

BÉDARD, Danièle
Psychologue
Lachine

BÉRUBÉ, Christiane
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

BISAILLON, Robert
Enseignant
Commission scolaire L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

BOUCHARD, Ghislain
Vice-président
(Gestion des ressources humaines et affaires juridiques) et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

BURGESS, Donald
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

CAPISTRAN, Claude
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

CHENÉ, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

CHESTERMAN, Sylvia
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Ville Mont-Royal

DÉPELTEAU, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

GECI, John F.
Associé
Groupe SOBECO inc.
Montréal

GIRARD-FRARE, Pierrette
Orthopédagogue
Laval

GODBOUT-PERREAULT, Pierrette
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

PARÉ, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

PELLETIER, Yvan
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

POIRIER, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

RACINE, Jacques
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

ROCHON, J.O.R.
Administrateur
La Motte

TEBOUL, Victor
Journaliste et enseignant
Desimage
Montréal

VANDELAC, Louise
Professeure
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office

BISSONNETTE, Jean-Guy
Président du Comité catholique
Greenfield Park

CUMYN, Ann Rhodes
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

Membres adjoints d'office

BOUDREAU, Thomas-J.
Sous-ministre

SCHLUTZ, Ann
Sous-ministre associée pour la foi protestante

STEIN, Michel
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain

PROULX, Jean

Conseil
supérieur
de l'éducation
Québec

THE EDUCATIONAL CHALLENGES OF PLURALITY

Advice to the Minister of Education

August 1987

Avis adopté à la 337e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 21 août 1987

ISBN 2-550-14143-1
Dépôt légal: troisième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE OF CONTENTS

Introduction 1

Chapter 1 **Developing an Awareness of Differences and Otherness** 7

1.1 Plurality: Itself a Multiform Reality 9
1.2 Opening One's Self to "Otherness" 12
1.3 Obstacles and Assets 14
1.4 Three Areas for Action 17

Chapter 2 **The Development of Cultural Proficiency** 21

2.1 Schools and Cultural Initiation 23
2.2 Schools and the Sense of "Distance" 25
2.3 A "Cultural" Approach to Diversity 27
2.4 Actions with Respect to Structures 29

Chapter 3 **Broadening the Scope of the Study Programs** 33

3.1 Study Programs in a Pluralist Society 35
3.2 The Cultural Dimension in Social Studies 37
3.3 Language Programs as Abettors of Cultural Initiation and "Distanciation" 42

Chapter 4 **Human Rights Education** 49

4.1 High Aims for the School as a Whole 51
4.2 The Atmosphere of the School 53
4.3 A Multidisciplinary Approach to Human Rights Education 55

Conclusion 61

Bibliography 65

Introduction

It is a clear and daily observable fact that plurality is playing an increasingly important role in the experience of groups and individuals in Québec society. Even in milieux still thought of as homogenous, the fact of plurality is beginning to make itself felt. Throughout Québec, and in ways one might not always expect, plurality is changing the human environment. One has the impression, in Québec and many other societies, that something is taking place which is gradually changing our points of reference. Québec culture, in the fullest and richest meaning of that word, is becoming pluralistic, as are the cultures of a growing number of societies.

There is little need to demonstrate at great length the importance of the educational challenges implied by this situation. The school can no more be considered a homogenous milieu than society itself. This is well known to those who have been calling upon schools and educators to become more sensitive to the diversity of situations, needs, and aspirations. Some aspects of these educational challenges have been widely discussed. Such is the case with regard to the confessional characteristics of Québec's school system, and with regard to the reception accorded new arrivals and the need for intercultural education. The Council has regularly participated in efforts to make progress in these areas.[1]

Religious and ethnic issues have often overshadowed other aspects of plurality which nonetheless have extremely important implications for Québec's educative mission. The integration into the schools of disabled pupils, and of pupils experiencing adaptation or learning difficulties, represents only one element of diversity which schools must take into account. Others include the particular needs of gifted or talented students, and of those pupils who come from socio-economically disadvantaged areas. To the extent that the schools attempt to meet the needs of each pupil by individualizing the teaching and learning processes, they are increasingly confronted with the fact of diversity. Moreover, the complexity of the challenge increases with the diversity of situations. At the same time, we must continue our efforts to acknowledge and fully accept fundamental human differences -- age,

---

1. See CSE "Education in Québec, 1977-1978. Pluralism and Harmony," in **The State and Needs of Education, 1977-1978**, Québec, 1979, pp. 13-35; **School and the Children of Various Ethnic and Religious Groups**, Advice to the Minister of Education, Québec, 1979; **Intercultural Education**, Advice to the Minister of Education, Québec, 1983; **Restructuring the School System**, Advice to the minister of Education, Québec, 1983; **For a Fair Evolution of School Structures**, Advice to the Minister of Education, Québec, 1986; "Les défis éducatifs de l'accès au pluralisme, in **"L'éducation aujourd'hui: une société en changement des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation**, Québec, 1987, pp. 35-41. The Catholic Committee examines certain aspects of plurality in Dans ce pays. **À l'école catholique, l'accueil des enfants de traditions religieuses et culturelles diverses**, Québec, 1978.

sexual identity, etc. -- which themselves imply a diversity of educational needs. The Council has worked to ensure progress on most of these questions.[2]

The present document examines another educational challenge related to plurality. It might even be said that the educational challenge discussed herein underlies all those mentioned above. That challenge may be described as the necessity of becoming aware of differences, of welcoming them, of experiencing them positively. In a pluralist society, with its diversity of values and ways of life, **the capacity of experiencing differences or "otherness" positively** is a challenge that must be met. It is a challenge, moreover, that will continue to constitute an educational objective even after society has successfully adapted its structures to the realities of plurality, and after the schools have implemented the kinds of measures and activities which will allow all students to feel at home in the school system.

The present document is divided into four chapters. The **first** chapter defines more precisely the educational challenge outlined above, and discusses three ways in which the schools might attempt to meet this challenge: by developing cultural proficiency; by "opening up" the content of study programs; and by implementing human rights education. These subjects are discussed in relation to elementary and secondary schools; each topic is then examined separately in the **three subsequent** chapters. It should be noted that the choice of topics resulted from our wish to speak in concrete terms about the educational challenge before us, and is by no means intended to represent a comprehensive survey of possibilities.

Though provoked by a fortuitous set of circumstances, the renewal of interest (and tensions) with regard to immigration confirms the Council's conviction that the question of plurality must be addressed as an educational priority in the coming years. This was noted by the Council in its 1985-1986 annual report on the state and needs of education.[3] The present discussion deals with this initial observation at greater length and in more detail, without,

---

2. See CSE **That Young Adults May Hope,** Advice concerning the training of disadvantaged young adults and their social and vocational insertion, Québec, 1983; **La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence,** Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1983; **La situation des femmes dans le système d'enseignement: un double perspective,** Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984; **And What if Age Were an Asset, Education and Aging,** Advice to the Minister of Education, Québec, 1984; **Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public,** Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1985; **Réussir l'intégration des élèves en difficulté,** Avis au ministre de l'Éducation, Québec, **Des priorités en éducation des adultes,** Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec,1987.

3. Questions relating to plurality were identified by the Council as constituting one of the six most important educational priorities. See **L'Éducation aujourd'hui...,** chapter 3.

however, limiting itself exclusively to immigration issues. (For that matter, neither do we limit ourselves to questions related to the ever-latent debate on confessionality.) In the Council's opinion the acceptance of plurality and diversity constitutes an authentic goal of basic education: that of becoming more aware of "sameness" and "otherness," the "one" and the "many." All great teachers have dealt with this issue. Thus, quite apart from current headlines, the educational challenge remains. It is a challenge that is becoming increasingly difficult to ignore.

CHAPTER 1

Developing an Awareness of Differences and Otherness

The present chapter attempts to identify and define the educational challenge the Council will be discussing in the pages which follow. This in itself is no easy matter, since, given the fundamental level on which the discussion takes place, one is constantly tempted to reduce every statement to one or two of the most visible and dramatic areas of application.

We **begin** by noting the multiform character of plurality in Québec society. This **subsequently** enables us to describe the fundamental educational challenge that emerges--a challenge which, as we shall see, encompasses all aspects of plurality. **Next** we describe the obstacles to progress, as well as a number of assets which the school system can and must use in its educative action. **Finally**, we introduce the three areas for action to be examined separately in subsequent chapters, and explain our reasons for choosing them.

1.1 Plurality: Itself a Multiform Reality

As early as 1960 Gérard Pelletier was observing the expressions and manifestations of both ideological and religious plurality in Québec.[1] Such observations do not mean plurality arrived on the scene in 1960, but rather indicate a certain recognition of its status and role in Québec society. Since 1960, the phenomenon has increased to the extent that all aspects of life are affected.

It is not our purpose to list all manifestations of socio-cultural plurality. The phenomenon is familiar to many, and has been the object of a large number of studies. It may nonetheless be useful to look at a few of its sources, particularly since plurality, as defined here, includes diversity and differences in many areas: values, ways of life, ethnic origin, religious affiliation, sexual identity and socio-economic environment.

Plurality results from a combination of internal needs and external influences. In Québec and most other societies, the sources of plurality are many: profound changes in mentalities, institutions or economic structures; the contribution of ethnic communities; and the emergence of new cultural forms. In urban industrialized societies changes take place so quickly that all components of society, in the course of a single generation, are carried along in a process of continuous, and sometimes radical, change.

The **employment sector** might serve as an example. In some fields manual occupations have given way to "white-collar" jobs in research and development, information management, and a multitude of other areas. This has necessitated changes in job training, in ways of life, in

---

1. Gérard Pelletier, "Feu l'unanimité", in **Cité libre**, Vol. XI, no 30 (October 1960), pp. 8-12.

values. One may even hear certain categories of employment referred to as "sub-cultures." This change has in turn given rise to profound changes in the composition of the workforce, where in 1983 women held 40.4% of all jobs.[2] The fact that people are entering the workforce later and leaving it earlier has created another category of individuals on each side of the "active population:" young people preparing for their careers, and retired people. Both these groups might be seen as developing their own "sub-cultures."Socio-economic stratification of society, based mainly on income level, type of employment, and level of education, divides society into social classes or strata which are clearly distinguishable from each other with respect to aspirations, needs and ways of life.

Another source of plurality may be found in the veritable **cultural revolution** that took place in Québec after the Second World War. The Quiet Revolution affected all aspects of life in Québec, manifesting itself most clearly in the re-examination and redefinition of traditional institutions: the family, the school, the Church and the State. In Québec these institutions existed in close association with each other, and their combined influence was a determining factor in the transmission of values and frames of reference. They ensured a large measure of social, ideological, religious and cultural homogeneity.

In Québec as in most other urbanized societies, role specialization and behaviour codification have had the effect of comparmentalizing **social roles and relations**, so that individuals must refer to different codes according to whether they find themselves at work, at school, at the supermarket, or with the family.

The emphasis on **human rights** over the last twenty years has also had considerable impact on society. Individuals who feel marginalized or discriminated against because of a physical or psychological disability, or because of their religion or sexual identity, have increasingly begun to assume their condition, and to demand not only social recognition, but also changes in the socio-economic structures which have kept them in situations of inferiority and dependence.

A variety of **ideological frameworks** have been used to interpret social phenomena in Québec. These have resulted in many disparate conceptions of social reality, making it extremely difficult to arrive at a consensus. The various pedagogical debates that have taken place in Québec, along with the experiences of Québec's school committees and student associations, well attest to the fact that this is also true in education.

The **religious context** in Québec has also undergone profound changes over the last two decades, particularly in the Catholic francophone milieu. The number of churchgoers has declined significantly; the relationship between the congregation, the institutional church

---

2. Bureau de la Statistique du Québec, **Le Québec statistique, 1985-1986**, Québec, Les Publications du Québec, 1985, p. 153.

and the clergy has been redefined; individuals are increasingly exploring options that range from agnosticism to all manner and form of alternative religious experiences; and, finally, a large number of new religious movements have emerged. These are some of the clearest signs of religious change in Québec.

From a culture which thought of itself as more or less uniform in spite of the presence of well defined ethnic and religious communities, Québec has had to develop and integrate, in a short period of time, **other cultural realities** in a number of fields: technology, science, and entrepreneurship (technocracy), not to mention those cultural elements generally described as constituting the "counter-culture."

The number and variety of **ethnic communities** has increased significantly in Québec since the Second World War. Their contribution must certainly be underlined as an important factor in the panorama of cultural plurality in Québec.[3] Until 1970, the majority of immigrants came to Québec from Europe; today, a larger proportion comes from Asia, Central America and South America, although Europe still accounts for a significant number. Following changes to the 1966 Immigration Act, and after the wars in South-East Asia, the number of immigrants from this region exceeded that of any other.[4] The school population in some metropolitan areas is composed increasingly of the children of these new arrivals.

All these changes have been accompanied by deeper, less visible transformations. This is true for all Québec society, since all regions have entered the era of communications media.[5] Mentalities have changed substantially. Major upheavals have taken place in the realm of moral, religious and social values. The monolithic character of Québec society in the past little prepared us for the diversity of options and scales of values being adopted by individuals and groups in today's society. (This is true, at any rate, with respect to the francophone population.) Religious beliefs and religion in the family have come apart; new values promote the quality of life, economic development, and protection of the environment; people have turned in large numbers to individual and private values; doctrines and visions of the world abound; ethical choices and life styles have become more diversified; models have changed, beginning with the fundamental human model of social equality for the sexes. The effects of plurality in Québec are so varied that one can scarcely hope to name them all.

---

3. CSE, **Intercultural Education**, Québec, 1983, pp. 8-20. The main stages of immigration are outlined in this document.

4. **L'Immigration au Québec, Bulletin statistique annuel**, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Québec.

5. These aspects are examined in **L'Éducation aujourd'hui**..., p. 35.

As an increasingly pluralist society, Québec is evolving more and more clearly in the manner of an open system, a system which is constantly being modified by internal and external influences. What are the characteristics of an open society? An open society is formed of several distinct communities, each with its own way of life. Such a society also contains a large number of dynamic centres (educational institutions, media organizations, cultural centres, sports associations), each with its particular objectives and values. Finally, an open society possesses certain principles of organization. It must surely be recognized that all these characteristics can be found in virtually all regions of Québec. Although the fact of plurality is much more in evidence in the Montreal area, there is hardly a region in Québec that is not confronted with the necessity of acknowledging and welcoming the ever-evolving aspects of plurality and diversity. In a variety of forms, the "other" constitutes an increasingly strong presence in Québec. Moreover, individuals are beginning to recognize that everyone constitutes an "other" for someone else.

1.2 Opening One's Self to "Otherness"

The above points, as significant, perhaps, as they are incomplete, should nonetheless be enough to identify the experience of acknowledging differences and of welcoming that which is "other." Quebecers are daily invited to make such a movement toward the "other." It is "otherness" that offers itself to our understanding and respect.

When plurality and diversity manifest themselves in a number of different forms, individuals are continually called upon to make a **fundamental step** which, throughout history, has preoccupied thinkers from many different philosophical traditions. The step in question is that by which the individual perceives and recognizes the "other" as other, without which full maturity and selfhood are impossible. Whether we consider the cognitive development of children (during which the child learns to distinguish that which is not self) or interpersonal relationships (which cannot exist in any genuine sense without mutual acknowledgement of an "other") all human experience attests to the gradual discovery, difficult and painful as it may be, of the irreducible presence of the "other." This presence, no doubt, is ultimately meaningless except in the context of the essential commonality of the human condition (the commonality represented by the very fact of existence), but there nonetheless exists a distance, a fundamental difference without which individual identity is itself inconceivable.

The acceptance of plurality and diversity calls upon that zone of consciousness in which the "I" learns what it means, and what it costs, to say in the fullest sense "you," "him," and "her," and to accept the "other" while recognizing itself as "other" in relation to another "I." The acceptance of plurality also leads to the recognition that one's own culture -- that set of signs with which we name our world and attempt to gain mastery over it and over our own human experience -- represents only one way of feeling, thinking, acting and expressing.

Here we come to **the heart of the educational experience** for both the pupil (who is making an effort to progress) and the educator (who is helping the pupil progress). For is it not the goal of education to aid in the development toward a just affirmation of self and an equally just acknowledgement of the other? toward a successful meeting of subject and object? toward

the acceptance of other subjects? Are not the educational actions which foster the acceptance of plurality -- and it has already been noted how varied are the forms of plurality -- are not these actions ultimately intended to show that one's assumptions and sense of self represent but one aspect of reality? That differences can be understood and that otherness can be experienced positively? The Council recently noted[6] that significant educative action must help individuals achieve a number of goals: it must help them understand how elements of their own culture came to be; it must help them see how these elements relate to each other; and it must help them recognize that these elements of their own culture are but aspects of the larger human adventure. The Council goes on to note that being "cultivated," while surely implying mastery of the signs of one's own culture, also implies the recognition that these signs by no means constitute the totality of human signs.

In a traditional **homogenous society**, education is characterized by a large measure of consistency and continuity between the family, the educational system, and the values promoted by society as a whole. This tends to result in a single educational and social model to which all individuals must submit, and to which they submit voluntarily. Social acceptance depends upon the degree to which one conforms to the model: those who deviate from it are marginalized, while those who do not participate in it must remain forever foreigners. Maria Chapdelaine cannot marry the man she loves and live in the kind of world to which she aspires, since both constitute a denial of the model and rules by which one either belongs or does not belong to her society. The "other" is not perceived directly and on its own terms, but rather in terms of an evaluative framework which tends to exclude otherness from society altogether.

The rules and the context are considerably different in a **pluralist society** . In industrialized pluralist societies we find a wide range of ways of life, more or less influenced by occupation, area of residence, values and individual styles. Individuals have a great deal of latitude in choosing their life style. The relationship of continuity between family, school and social integration is much less rigid. As well, individuals are influenced by a number of other socialization factors: peers, the electronic media, fashions, ideologies, etc. Integration into society is no longer based on conformity to a single model, but on the possibility of realizing one's individual goals within the context of a wide range of accepted possibilities. Groups and individuals are free to place themselves at any point within the range of these possibilities. And since not all people in such a society change at the same rate, there is unlikely to be unanimous agreement on a general set of values to be promoted.

The objective of education in traditional societies is generally to make children conform to the model. In contrast, the responsibility of education in pluralist societies is to prepare pupils for a changing and multiform world, and to provide them with a frame of reference which will enable them to find their bearings and function independently in that world. The

---

6. Ibid., p. 38.

people of a pluralist society are confronted with an environment which requires an attitude of openness toward plurality and diversity, and which would therefore seem to invite educational consideration of these themes.

Understanding otherness means initiating one's self to that which is other, and coming to terms with differences. It means developing the knowledge and skills which will help one to comprehend the other, and which will enable one to enter into a relationship with the other. It means pushing back the walls of the familiar and opening one's self to the world. It means discovering, albeit with considerable difficulty, a new source of enrichment. The individual's discovery and understanding of the other is necessarily gradual, and is possible only to the extent that he has succeeded in mastering his own resources, assimilating his own cultural heritage, and choosing his own values and way of living. The individual must feel comfortable with himself and at ease in his environment. Identity and otherness exist in a relationship of balance.[7]

The challenge before us is a significant one, and will not be met without some difficulty on a purely pedagogical level. It is no easy matter to encourage cultural identification while at the same time showing that all aspects of culture are relative. Pushed to an extreme the first can lead to a totalitarian attitude, the second to complete relativism. Yet achieving a kind of middle ground, difficult though it may be, constitutes a profoundly humanist goal, and one that is entirely worthy of being included at the heart of any "fundamental" educational program. The goal of helping individuals experience plurality positively is surely one that must transcend the political and economic climate of any given moment.

1.3 Obstacles and Assets

Considered in isolation, and apart from any concrete implications, the educational objective outlined above is likely to be the object of a good deal of support and consensus. At the same time one might be tempted to characterize the goal as idealistic, as representing a perspective that is "too good to be true." For even when openness to otherness is a conscious goal, it cannot take place except in the context of human institutions, with all their attendant qualities and imperfections. For this reason it is necessary at the outset to consider the concrete factors which will affect the achievement of the objective. This can be done even as

---

7. Our emphasis on "otherness" by no means implies that "identity" is unimportant. However, the latter has been sufficiently acknowledged in the educational reforms of the 1960s, both in the pedagogical renewal of a Rogerian type, and in the more or less ethnocentric changes made in study program content. As well, a discussion of identity would have necessitated a great deal more space, and would have taken us away from the subject at hand.

the objective itself is further defined. Certain factors can help us achieve the objective, others are obstacles which block progress. Without making any claim to comprehensiveness, we would like to examine a few of the factors which seem to us particularly important. Of the **obstacles**, the first that must be mentioned is the rigidity of the school boards' **confessional division**. The Council has discussed the issue sufficiently elsewhere,[8] but the problem remains: in Montreal and Quebec City, where plurality is most clearly and vigorously in evidence, it is virtually impossible to establish public schools which are neither Protestant nor Catholic. Some mechanisms have been put into place which ensure a certain degree of respect for the principle of freedom of conscience. Since 1973 pupils have had the right to be exempted from confessional religious instruction; since 1983 pupils in Catholic schools have been able to choose between moral instruction and confessional religious instruction. Further, any school which in virtue of the regulations of the Catholic and Protestant committees does not request confessional status, or requests its abrogation, is considered a non-confessional school. (Exceptions are those schools boards protected by article 93.) However, opening the doors to diversity will require more significant changes to present confessional structures.

Clearly, structural changes are not the whole answer. The Council recently noted that the educational project, as experienced on a day-to-day basis in the school, is a more important and a more determining factor than structures. The Council goes on to note that while waiting for the law to adjust itself to contemporary realities (by offering more guarantees of respect for the rights of all individuals), it is extremely important that confessional educational projects become more open to the fact of diversity and, concretely, that they welcome and accept those who are "other."[9] A significant number of confessional schools, both Catholic and Protestant, are making progress toward the welcoming of plurality in their daily activities. Some of these concrete accomplishments should be held up as an example in sectors where the desire to reaffirm confessionality might lead some to consider a policy of renewed rigidity. In reaffirming its preference for a linguistically based division of school boards, the Catholic Committee notes that it has always supported the idea that Catholic public schools should not withdraw into themselves; on the contrary, the committee has always considered important that Catholic schools welcome, with the utmost respect, young people who come from other cultures, who hold other beliefs, or who associate themselves with no particular religious tradition.[10] The application of such notions, no matter how difficult, would constitute a not inconsiderable contribution to the improvement of the structures themselves.

---

8. See CSE, **For a Fair Evolution of School Structures in Québec**, 1986.
9. CSE, **L'Education aujourd'hui...**, p. 37.
10. Comité catholique, **L'école catholique. Situation et avenir**, Québec, 1986, p. 6.

But structural obstacles are not limited to confessional structures, though these are generally among the first to be evoked in any discussion of plurality and Québec schools. Yet it is not at all difficult to enumerate structural obstacles in connection with **many of the other aspects of plurality** mentioned above. Established norms and organizational frameworks constitute obstacles in many areas: the integration of students experiencing difficulties; the promotion of women in the school system's administration; mastery of the maternal language; equal opportunity for students from disadvantaged milieux; adaptation of school and pedagogical protocols to student learning styles; social acceptance of different ways of life; adjustment of educational services to the real situations of families, etc. Personnel in the schools often have long lists of directives (administrative and financial regulations) which are established much more in terms of a predetermined model rather than in terms of welcoming plurality. The system often encourages the kinds of effects which it expressly wishes to counter.

Quite apart from structural obstacles, however, the human obstacle is undoubtedly that which deserves our closest attention. We refer here to the habits, rigid attitudes, preconceived ideas, and prejudices of educators working not only in the school, but also in auxiliary services, with families, and, indeed, within the Council itself. Although it is difficult to discuss the matter without appearing to preach, the facts must be stated: young children do not simply invent attitudes of rejection and rigidity by themselves. They do not invent the narrow ideas and prejudices which they sometimes exhibit. On the contrary, their behaviour is influenced by the models they see at home, at school, in the community, and in the media. These models do not necessarily promote the acceptance of otherness, and indeed are not always exempt from intolerance and racism.

Any discussion of educational challenges necessarily leads us to consider the personal relationship in which the educator constitutes one of the essential poles. For this reason it is difficult to understand why increased openness to otherness and diversity is not the concern, first and foremost, of Québec's educators. Educational personnel in Québec have themselves often been exposed to a monolithic system, and must themselves attempt to come to terms with plurality. Some educators may well find disturbing the educative task described in the present document. As educators we must become more open to plurality ourselves, even as we attempt to develop more open attitudes in the young people attending Québec schools.

The solution will not come of its own accord, but certainly it must begin with **the educators.** For if educators can be a significant obstacle to progress, they are also the **principal asset** we have in encouraging the acceptance of diversity and otherness. No policy or plan can really be effective without them. It is extremely important to emphasize this aspect, particularly since awareness of the situation is increasing throughout the education system. A growing number of educators in Québec's schools and classrooms are confronted with the fact of plurality on a daily basis. Recent public debate on questions of plurality has led many of these educators to speak out on the issues and to define their own positions more clearly. The Council has noted a number of initiatives which must surely be counted among the most important factors in ensuring future progress.

These positive changes in mentalities and attitudes should also find support from another type of asset which might be described as "**official.**" The expressed intentions of public powers, the guidelines for the public service sector, and often the legislation itself, attest to a measure of political will in Québec which has not always found its equal in neighbouring regions. Government guidelines, along with various legal and administrative provisions, constitute an important asset, and have sometimes attracted interest from outside the province. They cover a variety of areas: human rights; the condition of women and the social equality of the sexes; the integration of disabled persons; the development of cultural communities; the protection of citizens and the struggle against discrimination. The most recent addition to this tradition of political will is the "Declaration by the Government of Québec on Ethnic and Race Relations" [11] None of these initatives will magically allow us to overcome all elements which obstruct progress. But the social support these measures have stimulated (and continue to stimulate) is at least supported by a body of provisions and intentions we can count on.

In the specific area of school education, **The Schools of Québec** adopts an unambiguous stance with regard to diversity. School is referred to as an "open" environment which should acknowledge diversity and promote it as a value. Of pluralism **The Schools of Québec** states: "In fact, in its true meaning, pluralism is not a principle which reduces diversity to its lowest common denominator; rather, it is a way of thinking which sees in diversity a positive value. [Such] pluralism... would appear to be a necessary condition of true democracy, which is based, in great part, on the right to be different. The school environment **is one of the places where pluralism must be permitted to express itself and where the right to be different must be given some concrete expression.**"[12] Those wishing to work along these lines will thus find themselves in perfect accord with the officially expressed intentions of the school system. This in itself can be considered a positive asset for action.

1.4 Three Areas for Action

Fostering an attitude of openness to diversity and otherness clearly does not mean that we must establish new programs or add to the already numerous objectives of the schools. At the same time, statements of intention and general principle are not enough. It is essential to identify the aspects and areas of current pedagogical activities which might be particularly useful in the implementation and positive development of intentions. With this in mind the Council thought it useful to examine a number of areas in which educators might realistically expect to foster attitudes of openness to diversity and otherness. The discussion which follows limits itself to three areas of investigation; these, of course, by no means exhaust the possibilities.

---

11. This declaration was adopted by the National Assembly on December 10, 1986.

12. Ministère de l'Éducation, **The Schools of Québec. Policy Statement and Plan of Action**, Québec, 1979, pp. 17-18. Underlining added.

The **first** area concerns all educational activities through which the school fosters the understanding and affirmation of culture. There are many such activities. Through them, the school encourages pupils to appreciate a cultural heritage, and helps them to master its signs as an instrument of communication and creativity. In this way the school fulfils its mission of introducing pupils to culture. As a focus of culture the school is one of the most important places for the "transmission" of culture in society. What we are suggesting here is that the fundamental educational task of fostering what is increasingly referred to as "cultural proficiency" must also create a context in which pupils become aware of the relativity of all cultural systems, thus opening themselves to cultural otherness. This is the subject of chapter two.

The **second** area concerns the content of study programs. We will attempt to show that attitudes of openness toward otherness -- the broadening of one's cultural horizons -- can be facilitated through contact with realities of more or less vast dimensions. The perceptions and behaviours of individuals and groups are not without links to the points of reference of their own culture. It should be noted that we do not propose the introduction of new programs, but rather suggest a broader scope with respect to certain subjects. This is the subject of chapter three.

The **third** area for action comprises all that which has to do with educating pupils with regard to human rights. In a pluralist society, as ethnic diversity increases and values become more varied, it becomes increasingly important to find a common point of reference. Without this the quality of human relations -- the quality of life in society -- may be compromised. It is no coincidence that the issue of rights, and particularly that of fundamental human rights, tends to crop up when values and beliefs are becoming increasingly varied, and when the need to guarantee respect to all individuals begins to make itself felt. The idea of fundamental human rights implicitly affirms that, beyond the differences, our common human condition demands the same recognition for all. Human rights education can provide an ideal opportunity for achieving the educational goal of encouraging pupils to experience plurality in a positive way. This is the subject of chapter four.

These three topics do not exhaust the list of educational options that might be used to encourage an attitude of openness toward otherness and a positive experience of plurality; they are suggested here as possibilities among many others. At the same time, they were not selected merely by chance, but rather because they seem to be particularly conducive to the kind of educational awakening under discussion. Moreover, they will remain valid even if the previously noted structural obstacles are suddenly overcome. They also have the considerable advantage of contributing something new to the discussion of plurality, and of being relevent to all schools, even those in which the challenges of religious and ethnic plurality have not yet made themselves felt to a significant extent.

On the basis of the preceding discussion the Council:

1. invites all educators to consider **the awakening to otherness and diversity** as the fundamental educational response to the needs arising from the multiform plurality of Québec society;

2. underlines the validity of the school system's official position which states that **"the school environment is one of the places where pluralism must be permitted to express itself** and where the right to be different must be given some concrete expression," and recommends that all concerned parties take action to **speed** the effective **implementation of this notion.**

CHAPTER 2

The Development of Cultural Proficiency

The first subject of discussion is so vast and all-encompassing that one is tempted to ask how it can be distinguished from the fundamental educational goal described in the previous chapter. Upon reflection, however, it will be found that the topic of the present chapter constitutes a distinct and important area of educative action, even though we may not be able to define its conceptual boarders with absolute precision. The development of cultural proficiency can be extremely useful in attempting to foster more open attitudes toward otherness.

Our **first** point is that practically all actions of the school are marked by culture: the school's action is necessarily an initiation to culture. **Second**, we attempt to show how the acquisition of true cultural proficiency presumes a certain "distance" factor on the part of the learner. **Third**, we show that pedagogical approaches which attempt to deal with otherness and diversity are potentially among the most effective means of developing true cultural proficiency. **Finally**, we attempt a brief outline of structural changes which would lead to better and more effective pedagogical approaches to otherness.

2.1 Schools and Cultural Initiation

The word "initiation" is highly evocative. To cultural anthropologists it refers to the rites of passage whereby young people are introduced to their cultural heritage (sometimes including cultural secrets) and admitted to the world of adults in which the decisions of society are made. (The same definition can be found in many dictionaries.) Beyond the ritual and symbolic connotations of the concept, it must be recognized that the school's action also accomplishes functions of initiation. These functions go far beyond the moments of high emotion when, at the start of the school year, the newcomers are indeed "initiated."

One school of thought, still with us today, maintains that the ultimate goal of education is to make of each individual a kind of universal human being. The socio-cultural background of the student is accorded little attention, especially if it happens to be different from that of the majority. The school's mandate in this situation is to transmit a kind of "second culture" through the assimilation of works which have attained a degree of universality and timelessness. This transmission is effected by addressing that which is "universal" in the student.

This view of education often neglects pupils as they actually are when they arrive in the classroom. Clearly, pupils have different skills, different ways of looking at their environment, and different expectations with regard to school. In their wish to be non-discriminatory, teachers who consider all pupils in the same way are in fact ignoring cultural differences or treating them as interchangeable realities. Such an educational approach does not consider the particular elements which have profoundly shaped the pupil's personality before he arrives in the classroom.

More important, however, is that the approach neglects or obscures the fundamental fact that school is always an initiation to culture -- to a particular culture -- whether or not this is recognized by the educator. One need only look at the list of its objectives and educational activities to realize that the school's main action consists in initiating and transmitting. Study programs (history, languages, personal and social education, home economics, environmental studies, economics, religious instruction, etc.), school organization (school calendar

of holidays and school days, daily timetable), co-curricular activities (sports, "classes neiges" and "classes vertes" [i.e., outdoor activities in winter and summer], clubs, etc.), acquisition of behaviours (good manners, sex roles, discipline, fashions, humour, dress, awards for young people, etc.) -- all these and many more aspects of school life are profoundly marked by culture. It is sometimes necessary to leave one's own culture in order to realize how different Québec schools are from schools elsewhere, and to recognize to what extent educational and organizational models (and indeed values and poles of reference) are profoundly anchored in a particular culture, a particular language and even a particular accent (no matter how "international" the latter may be considered in principle). The inevitable link between culture and school system is perhaps reflected, albeit inadvertently, in the title of the 1979 statement of educational policy, "L'école québecoise" (English title: "The Schools of Québec").

In spite of clear international ties, the schools of the "orange paper" (i.e., **The Schools of Québec**) and of the régime pédagogique, are very much a product of Québec culture, and they obey the particular dynamics of that culture. A culture is composed of all the ways in which the members of a group or society manifest their conception of the individual and his relation to others, to the world, and to the sacred. It is also composed of beliefs, values, behavioural models, and institutions, all of which, in the routine of day-to-day experience, orient, support and order the lives of individuals within the group. The school is indeed a cultural entity.

A two-part recognition must be made. First, we must recognize that young people arriving at school have already been profoundly influenced by their particular socio-cultural background. This background is necessarily composed of different cultural realities: socio-economic milieu, regional, neighbourhood and family traditions, media, and, increasingly, ethnic and "cultural" origin in the same sense that we speak of "cultural communities." Second, we must recognize that the school is not culturally neutral, that it both transmits and reflects the notions of a particular culture. Depending on the degree of homogeneity in any given area, the meeting of different cultural realities turns the school into an "intercultural" meeting place, a context in which acculturation takes place.

The Council sees no reason to regret this situation, much less to pretend that it does not exist. The challenge for the school with respect to cultural proficiency is to develop pupils' awareness of their own culture,and to help them objectify and understand the signs of that culture which, as noted earlier, the school necessarily transmits. Neither the pupils (who arrive at school with their own cultural baggage) nor the schools (whose actions are necessarily coloured by their own cultural assumptions) should feel uncomfortable with their identity. These identities cannot be denied, and their influence on educative action as a whole must not be minimized. Everyone expects the school to introduce pupils to those elements of their national and world heritage which all citizens would wish to know. Indeed, the school is officially expected to introduce children to a variety of "worlds" (arts, sciences, technology, written language, etc.), many of which are little known to them before entering school. In its very essence the school serves to introduce pupils to different cultural worlds. Taken to its logical conclusion, this perception invites us to recognize that the school, quite apart from the instruction it dispenses, is itself a transmitter of the culture that shapes it. This is indeed

appropriate; it can even be considered a service which the school provides to pupils and to society. Only by forgetting this fact and its implications are we likely to compromise the school's role and thus run the risk of falling into cultural rigidity and lack of respect for individuals.

2.2 Schools and the Sense of "Distance"

Cultural initiation can only become a genuine awakening to plurality and otherness if one's own culture is itself understood as something necessarily partial and relative. In other words, mature adherence to and affirmation of a culture assumes some awareness of one's own culture, meaning that one can take a certain distance with regard to that culture.

It is essential not only to assimilate cultural signs, but also to understand their nature. This implies an understanding of their origin, their rules, their function and their relative character. During the first years of school it is not necessary to use sophisticated functionalist or structuralist theories in order to help pupils understand that the simplest of everyday gestures -- shaking hands, driving in the right-hand lane, cooking a roast, buying something, taking a holiday -- are never "natural" and must not be assumed to be so. Such an assumption is even less appropriate with respect to those fundamental values and beliefs reflected in the rites of passage relating to birth, the age of majority, marriage, and death.

As the Council has noted elsewhere,[1] resistance to plurality and pluralism most often finds its source in insecurity, or in the inability to concretely acknowledge the possibility of thinking and acting differently. Adherence to one's culture is experienced in a spontaneous, direct and immediate manner. We do not ponder the meaning, function and relativity of the routine rituals we carry out in the course of a day, nor even of the more important events in our lives. In this sense our culture is second nature to us, which is why becoming open to other cultures is never a spontaneous act. Such a process disturbs one's sense of self and certainty, upsets one's sense of security, undermines the assumed "naturalness" of one's own cultural assumptions, and, finally, turns the absolute into the relative. It is not surprising that cultural differences are often met with resistance, withdrawal, aggression and even refusal -- a refusal which is always based on the conviction that one's own way of doing things is the only way that can possibly be right.

Individuals must increasingly be ready to recognize and understand differences if they wish to live harmoniously in a context of diversity. This represents an enormous educational challenge, for it is not easy to foster authentic individual convictions and a solid sense of identity while at the same time encouraging a certain awareness of the relativity of these things. The problem is one of fostering the acceptance of differences without causing a loss

---

1. **L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence**, p. 38. The above discussion draws freely upon statements in the earlier document.

of identity. Individuals and groups have a need to experience and affirm their identity. This is true at all levels, including the national level. It may even be said that affirmation of one's own cultural identity is an essential condition of being able to open one's self to the "other." Without such an affirmation, the "other" is likely to appear as a threat to be defended against.

This aspect ties in directly with the action of school, which has often been described as a "focus of culture," i.e., a place in which individuals become more deeply familiar with their own culture and with the larger universe of cultures in general. At the same time, real learning about differences implies a pedagogical approach which does not content itself with the transmission of values, but also attempts to clarify the very process by which values emerge, and to take into account their relative nature. This does not mean that we deny ourselves a cultural identity or that we refrain from vigorously promoting certain values; it means, rather, that we avoid becoming trapped in a given set of values as in a totalitarian world.

The ways of developing a sense of "distance" are as numerous as the ways of cultural initiation: in fact, they are identical. All the educational sectors mentioned earlier can and must help foster this development. History, geography and literature can help pupils appreciate past and present societies, communities and groups whose social structures, beliefs, cultural characteristics, and ways of life differ dramatically from their own. Such observations of plurality and diversity clearly show that there is no one way of organizing the life of society and that, consequently, cultures necessarily have a transitory, relative and historical character. One becomes aware of the fact that one's own culture is by no means unique, that it represents only one of many possible ways of meeting the needs of life in society. Such a comparative approach perhaps diminishes the absolute and sacred character of one's own culture; but it also brings out the specificity of that culture, reveals the similarities it shares with other cultures, and brings into focus the foundations of its choices. The approach allows the individual to better understand himself and to better situate himself in relation to others. For if the plurality of cultures draws attention to the relative character of culture in general, it also makes clear the fact that culture is a need on both an individual and collective level.

Acquiring cultural proficiency means developing a perception that is more informed and aware of one's own culture.[2] But this means the individual must overcome a sense of disorientation and "strangeness" in order to successfully situate a new aspect and find its meaning (inasmuch as this is possible) within another frame of reference. To understand the significance of an element from another culture, it is necessary to step back from one's own cultural world, to put one's self in the place of the other, and to interpret the element using the new

---

2. See W.H. Goodenough, "Multi-culturalism as the Normal Human Experience," in **Anthropology and Education Quarterly**, vol. 7, no 4 (Nov. 1976), pp. 4-7.

culture's own criteria and values. This effort to adopt another perspective, to understand "from the inside," is similar to the way people learn a second language; only through such an effort can we hope to comprehend the originality and legitimacy of other cultures.

Understanding otherness does not necessarily require that one shares the other's principles or identify with the other by a kind of cultural mimesis. The essence of cultural otherness is never completely communicable. M. Tardy notes that the "otherness" ethic demands not that we understand all aspects of the other, but rather that we admit the existence of these aspects and that we accept them in spite of, and indeed precisely because of, the fact that we do not understand them entirely.[3] Cultural proficiency also means looking for finding new ways to interpret and situate differences. It means broadening our perspective on human beings throughout history. Narrow visions of humanity are always dangerous.

How does one become familiar with other cultures? By learning to decode their "languages." This means, first of all, the language of words, but it also refers to the "languages" of symbols and values. Each element must be interpreted in relation to the others. The fact that nothing in a pluralist context exists in a "final" form implies a continual process of re-examination of one's self and others. One must learn to live in an open system in which every new element affects the organization of the whole. This demands an ability to listen and to redefine one's positions according to the realities of the environment. If the discovery of other cultures gives one a clearer and more informed perception of own's own culture, it also constitutes a rich learning experience. The comparison of one's culture with other cultures fosters a rich, diversified and positive vision of humanity.

As schools fulfil their mission of initiating pupils to their own culture, they must simultaneously, as part of this mission, encourage a certain ability to see it from a distance. This sense of "distance" is fostered by the awareness of the relative nature of all cultures, including that which the pupil brings to the school, and that which the school introduces to pupils.

2.3 A "Cultural" Approach to Diversity

In the preceding pages we have attempted to come to grips with the idea of cultural proficiency. The fundamental educational goal implied by our discussion so far might be described as follows: to adopt a cultural vision of the school and its pedagogical approaches. This cultural vision is based on the fact that school projects in Québec, as officially defined in documents and as experienced in the schools, are themselves culturally oriented projects which are carried out with pupils from different cultural backgrounds. The educational

---

3. M. Tardy. "De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles, in **"Les Échanges franco-allemands de 1963 à 1983**. Paris, 14-18 November 1983, mimeographed doc. Cited by M. Abdallah Pretceille, **Vers une pédagogie interculturelle**, Paris, INRP, 1968, pp. 163 and 164.

project is carried out in a given culture, at a given time and place. It is neither universal nor definitive, but rather constitutes the historical expression of a particular culture. In this light, the educational project appears in a more modest and relative perspective.

How can schools assume the cultural dimension of education if they describe themselves as places in which pupils are formally instructed in a predetermined content, and if pupils must all learn the same standardized material? How can teachers make their teaching comprehensible and meaningful to groups of pupils from increasingly diversified backgrounds (i.e., socioeconomic milieux, place of residence, beliefs, ideologies as well as ethnic origin)? Certainly not by adopting a "specialist" mentality which limits its efforts to "covering the material," i.e., transmitting the correct formal message without worrying about the conditions of receptivity and immediate availability of the pupils in the classroom. Cultural differences and individual needs are increasingly being felt as issues which cannot be ignored.

It has often been said that pedagogical communication refers not only to message exactitude, but also to the conditions of receptivity and to the meaning of what is received. In a pluralist school **the pedagogical relation itself becomes intercultural**, since the teacher must be concerned with both the exactitude of the message and the way it is perceived and received. Intercultural education might be defined as the way in which the teacher-pupil relationship includes the cultural dimension as an integral part of the educational process. As Abdallah-Pretceille rightly points out, the aim of intercultural education is not to teach about cultures, but rather to restore to learning its cultural dimension. This does not mean that teaching takes on a new objective; rather, it means that the school, in response to the social environment, must develop its own cultural dimension in an intercultural perspective. Intercultural education is neither a discipline nor a back-up measure, but a methodological and strategical response to cultural pluralism.[4]

The intercultural education we have in mind does not therefore imply information sessions on the characteristics of different ethnic groups, but rather encompasses the much larger reality that must be addressed in any pluralist context: the dialogue between boys and girls, between pupils from different socio-economic environments, between pupils from different ethnic and religious backgrounds. Abdallah-Pretceille also suggests that intercultural education demands this continual comparison of points of view, and that it implies an ability and willingness to orient one's self in another frame of reference. The author goes on to note that the objective of intercultural education is to make use of the opportunities provided by a plu-

---

4. M. Abdallah-Pretceille, **op. cit.**, p. 168.

ralist society in order to recognize the cultural dimension, in the anthropological sense of the term, of all education, and to introduce the other, and, more precisely, the relationship with the other, into the learning experience.[5]

In this sense, the pedagogical approach concentrates less on content than on the pupil, and takes into account the latter's cultural experience and background. Its aim is to personalize the pedagogical relationship. It is not difficult to see how this type of approach, by considering the cultural dimension, would also help us to achieve the educational goal of fostering attitudes of openness toward otherness.

To situate one's self dynamically in different frames of reference, to question systematically the facts, values and events one observes in a pluralist society, to teach a group of pupils without ignoring the diversity of its composition, to understand the nature and workings of cultural phenomena -- all this requires a different kind of education and training for educational personnel than that required in a homogenous society. Intercultural approaches must become part of the initial education and in-service training of educators; the need for such training is everywhere making itself felt.

As examined in the preceding pages, cultural education -- intercultural education -- has the characteristics of an intention or a guiding principle. It provides direction rather than educational formulae. It offers a frame of reference for a pedagogical approach to the various (and we have already seen **how** varied) aspects of cultural initiation. It implies a certain climate in the school, a climate which fosters the understanding and acceptance of differences as much as it encourages the affirmation of convictions and cultural signs. It may also lead to concrete changes in the way schools and classrooms organize their activities, with certain times and places being set aside to deal with the subject of diversity. This might mean respecting various ethnic and religious calendars or, more generally, carrying out theatre or role-playing activities designed to counter sterotypes. Some schools and classrooms have made good use of the initiatives of intercultural education as defined in these pages. These deserve to be better known and more widely practiced.

2.4 Actions with Respect to Structures

It is clear that the aims of cultural and intercultural education involve much more than our knowledge in a formal sense, and that the obstacles to be overcome are not simply due to a wall of ignorance. The deepest levels of our experience are involved here: our feelings of security or insecurity, our more or less biased perception of that which is different, our egocentric (and ethnocentric) vision of the world and its people, our concern to protect individual and collective interests, etc. This is why good will and edifying discourse are not enough. Institutional and media messages are often more eloquent than messages expressed

---

5. M. Abdallah-Pretceille, **L'Éducation interculturelle: jalons pour une approche critique de la formation des intervenants scolaires**. Colloque de Sherbrooke, 1986, p. 10.

in terms of notional content. Indeed, such messages sometimes express the essential far more effectively than any statement of aims or intentions. This is especially true given the fact that the issues involved here are largely implicit rather than explicit, and are worked out in a realm of experience in which the desire to learn vies with the more obscure forces of insecurity and self-interest.

Actions taken on a structural or institutional level can thus be of great importance. For example, such action might involve the integration into the school of parents and personnel belonging to the various groups which compose the school population. We refer here to the balance (or lack of balance) in the representation of men and women in the school, and also to the presence of disabled persons, and persons from the various ethnic communities and socio-economic milieux. How can we give children a positive image of themselves and their particular characteristics if the school appears to them, day in and day out, to belong to "the others," and if the occupational and human models they see seldom have anything in common with them? With respect to cultural communities the Council and other concerned parties have already put forward a proposition which would contribute to the creation of a more accomodating and culturally diversified school system.[6] Implementation, however, is a long time coming. This is partly due to structural reasons (confessional organization, decreased student population, low recruitment), and partly to habits and attitudes.

Such is the case with regard to measures intended to provide accurate, high-quality information about ethnic and social groups. Schools have an important role to play in the struggle against prejudices and reductive stereotypes. This can be done through the teacher's instruction, through auxiliary services, through the information schools distribute (posters, teaching material, notices, etc.). The school library is also important in this respect, though the matter is seldom discussed. Gaps and omissions are often eloquent witness to the lack of progress in this area. In both school libraries and public libraries much remains to be done to more accurately reflect the cultural diversity of Québec society.

It is clear that, with respect to actions of a structural type, the schools cannot act in isolation from other social and public institutions. Equal opportunity, balanced cultural representation, quality information with regard to society's various groups -- these aims are currently promoted with less than great enthusiasm in many quarters, while the media, employing means which are powerful in themselves, offer up the images. In all this the schools are largely a reflection of society in general. Certainly they cannot act effectively without the support of society, and in particular that of the media.

The task is not an easy one, encompassing as it does so many aspects of life, so many ways of belonging. It requires as well that we overcome the last vestiges of prejudice we might feel. But it is a task that must be completed if plurality is to be respected and cultural proficiency fostered on a large scale.

---

6. See CSE, **Intercultural Education**, pp. 69-71; MEQ, **Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles**, Québec, 1985, pp. 175-177.

With this in mind the Council:

3. recommends that, in the various areas of education (policy formulation, program creation and up-dating, pedagogical approaches, school organization), and as a condition necessary to the acceptance of plurality, educators **recognize and explicitly integrate the cultural dimension of education**, with the understanding that this includes both the culture which the pupil brings to the school, and that which colours the school's own educative action;

4. recommends that, in carrying out their educative action, educators **aim at cultural proficiency for themselves and their pupils**, this being understood as the ability to objectify and assimilate cultural signs, and, simultaneously to develop a certain sense of "distance" with regard to these signs;

5. invites teachers and educators to intensify **pedagogical practices** which concentrate on interpersonal dialogue, coming to terms with differences, decoding symbols, clarifying values, and comparing cultural signs, and thus to develop **intercultural pedagogical approaches;**

6. recommends that the ministère de l'Éducation, and all personnel responsible for the education system, intensify their efforts to **overcome the obstacles to the expression of plurality, and that they implement equal opportunity programs in employment** intended for the various groups of the population, so that the education system better reflects **social reality** and provides pupils with a wider range of models;

7. directs attention to the importance, for **school libraries** and public libraries, of including in their collections works which **more accurately reflect the diversity** of groups which make up Québec society;

8. invites **the media,** and in particular the electronic media, to support the schools in their efforts to provide **accurate information,** beyond the mere presentation of the odd or the folkloric, with respect to the characteristics of the various groups which form Québec society.

CHAPTER 3

Broadening the Scope of the Study Programs

We said earlier that the fundamental educational challenge is to welcome plurality and to become more open to differences. This objective, certainly, involves all areas of the school's educative action. The school is a focus of culture not by virtue of any single attribute, but rather by virtue of the totality of the actions it carries out and the values it transmits. The study programs nonetheless constitute a particularly useful means by which the school can help develop more open-minded attitudes toward differences. This is the second "area for action" mentioned earlier in this study.

We **begin** the present chapter by noting the requirements study programs must meet if they are to be truly relevant in a pluralist society. **Next** we examine the cultural dimension of certain social studies programs. **Finally** , we attempt to show that maternal language and second language programs are extremely effective means of initiating pupils to their culture, and, simultaneously, of introducing an element of "distance" with respect to that culture. As we shall see, the study programs can be a significant asset in helping pupils to experience differences positively without causing them to lose their own identity. In the discussion which follows, examples have been limited to programs in social studies and languages (both maternal and second languages).

3.1 Study Programs in a Pluralist Society

It is important that the content of the study programs, like the school's educative action as a whole, take into account the diversity of choices, beliefs and ways of life, while at the same time helping pupils become aware of their own cultural identity. This "opening up" of program content brings with it its own set of requirements. These requirements, we believe, can be respected -- and the "opening up" of content promoted -- in the application and updating of the programs.

The first of these requirements concerns the **cultural perspective** adopted by the program, or by the person who teaches or updates the program. The cultural perspective that must be adopted is that of cultural proficiency, according to which awareness of self is inseparable from an attitude of openness toward otherness, and the initiation to one's own culture is necessarily accompanied by the knowledge of its relative character. If the presentation and interpretation of content in a given history, geography or language lesson are incapable of being critical of themselves, then clearly they are not in keeping with the idea of cultural proficiency. The same is true of presentations and interpretations which do not attempt to understand cultural differences "from the inside" (i.e., in terms of the organization and originality of their constituent elements). The ability to place one's self in another context, and to adopt a methodological point of view different from one's own, are absolutely necessary in order to be able to welcome differences and otherness.

A second requirement involves the **extension or expansion of content**. A broad scope is preferable here. For example, social studies and language programs should examine different ways of life, socio-economic milieux, traditions, ways of thinking and, more generally, types of society. Program content must take into account the cultural plurality described earlier. Without denying the immediate cultural ties and realities of the pupils -- family

traditions, community values, ethnic origin, religious faith, way of life of a given social class -- the study programs must help them recognize that there are many different ways of establishing one's self in a region, of relating to society, and of using a language effectively.

A third requirement involves the **pedagogical approach** as such, this being defined as the way in which content is actually presented and organized. It is important that those who dispense and update study programs become familiar with a global, indeed universalist, approach to phenomena. In the past thirty years international agencies such as UNESCO have strongly encouraged countries to develop educational systems which foster attitudes of openness toward otherness, and to include in their educational policies "une dimension internationale et une perspective globale en éducation à tous les niveaux et dans toutes ses formes."[1] The world might then be viewed as a system of interdependent parties united by a sense of solidarity.[2] It is equally important to encourage interdisciplinary cooperation, since to understand a historical situation sometimes requires knowledge not only of history, but also of geography, economics, and political science. Such an approach, moreover, is automatically integrative in that it emphasizes a broad outlook on the most significant concepts, facts, phenomena. This is in keeping with the idea of intercultural education described above, in which pupils are encouraged to assume their own cultural identity while remaining open to the culture of others.

In a moment we will look at the concrete ways in which Québec study programs attempt to develop attitudes of openness toward otherness. First, however, it might be useful to look briefly at the history, geography and maternal language programs in France and in Ontario.[3] A comparison of these programs shows that the two systems, in the aspects they have chosen to emphasize, place themselves at opposite ends of the cultural proficiency spectrum.

In **France**, programs stress mastery of the French language and culture, including their Greco-Latin roots. The study programs unequivocally affirm the necessity of becoming familiar with French culture before stepping out to frequent the larger world of other cultures. Pupils, it is hoped, will be able to approach the world with a strong sense of their

---

1. Recommendation adopted by UNESCO's General Assembly in 1974 and endorsed by Canada. Cited by Marie McAndrew. **Le tiers-monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire au Québec** (francophone sector), Coopération Nord-Sud en éducation, 1986, p. 1.

2. Woyach, Robert B., **Curriculum Efforts in Pre-Collegiate Global Perspectives Education: an Analytical Review,** Convention of the International Studies Association, 1983, Ed., 240,000.

3. Réginald Grégoire, **Programmes d'études et préparation à la vie dans une société pluraliste: situation en France et en Ontario dans trois matières scolaires**. Study carried out for the Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1987, pp. 44-45.

own cultural identity. Réginald Grégoire notes that, for the French, France must continue to find its strength in its values and its culture. Once this is assured, nothing prevents the French from building a society that is tolerant and open, a society that is capable of engaging in dialogue with other peoples and of cooperating with other nations."[4]

The educational priorities of the **Ontario** programs place more emphasis on the multicultural character of Ontario, and indeed of Canada as a whole. One of the goals of the history program is to help pupils to understand the aspirations, needs, values and cultures of a variety of human groups in Canada and throughout the world, and to show pupils how contemporary thought has been shaped by civilizations of the past.[5] The Ontario programs thus place themselves at the other end of the cultural proficiency spectrum, by stressing the discovery of other cultures as a way of enriching one's own. Grégoire goes on to note that the Ontario programs in geography are more directly and explicitly designed to develop an awareness of human diversity, a sense of respect for other cultures, an understanding of the fragile position of some of these cultures, and a sense of intercultural solidarity.[6]

The difference, clearly, is one of emphasis. Were it otherwise we would find, on one hand, rigidity and ethnocentrism and, on the other, a kind of multiculturalism leaving no room for a strong sense of self or of one's cultural identity. As we shall see, Québec programs attempt to place themselves somehere in the middle of the cultural proficiency spectrum; however, with respect to the educational goal of fostering attitudes of openness toward otherness, the content of these programs might be made broader in scope.

3.2 The Cultural Dimension in Social Studies

If some disciplines are more likely than others to foster both cultural identity and a sense of "distance", history and geography must surely be counted among them. The study of these subjects helps us significantly in realizing what must be the most important educational goal of any pluralist society, that of fully acknowledging and welcoming differences and otherness. As disciplines, geography and history possess an obvious cultural dimension; the study programs should bring this clearly into focus.

At the elementary level, the first cycle social studies program uses the pupils' immediate environment to introduce them to the notions of time and space. The second cycle program leads them to a gradual discovery of the geography, demography, economy and history of their country and province. Pupils are also asked to become aware of the multi-ethnic origins of the population, and to compare ways of life in Canada with those in other countries. One of the program objectives is to develop an attitude which is similar to that we have described

---

4. **Ibid.**, p. 15.

5. **Ibid.**, p. 23.

6. **Ibid.**, p. 31

in relation to differences and otherness: "... an attitude which inspires the individual to recognize and to respect the differences which are found in the modes of behaviour, the ways of life, and the ways of thinking of other groups and communities."[7]

Through school visits, the Council has witnessed the considerable extent to which teachers are aware of the fact of plurality. In their teaching, many compare different ways of life, living conditions, and customs of different countries, and a good number have even taken the trouble of developing teaching materials adapted to pupil needs. It seems likely, then, that the social studies program at the elementary level helps pupils gain an initial awareness of plurality, and helps them begin to experience otherness in a positive way.

At the elementary level, the social studies program is an integrated program; at the secondary level, the social studies program comprises five distinct courses. Pupils take one course per year in the following order: **General Geography**, **General History**, **Geography of Québec and Canada**, **History of Québec and Canada**, and **Economics**. As well, an optional course entitled **Geographical Organization of the Modern World** has been offered to second cycle students since 1986, and another, entitled **History and Civilization of the 20th Century**, will be made available in September, 1988. Taken together these programs certainly provide students with a basic awareness of their culture and a basic attitude of openness toward differences. However, if we examine the programs in more detail, and specifically in relation to the educational goal of welcoming otherness, we discover a number of gaps which justify an update or, at the very least, a broader application of the programs.

Let us look first at the **history** program. The General History program for students in secondary II covers the period from paleolithic times to the twentieth century, and examines the history of the Mediterranean Basin, Europe and North America. The course divides history into main periods, and concentrates on the type of society, the way of life and the most significant events of each period. Most of the important aspects of society are covered: technology, economy, social and political organization. The course emphasizes the most important developments in each historical period and identifies the elements which characterize each age and which have shaped the development of western civilization.[8]

The **General History** course is obligatory; a complementary course, **Twentieth Century History and Civilization**, will be made available as an elective in 1988. This course will provide an overview of the influences that have helped shape the twentieth century. After identifying the main elements of twentieth century civilization, the course concentrates on four major themes: industrialization; rights and freedoms in times of war and peace;

---

7. Ministère de l'Éducation, **Elementary School Curriculum Guide. Social Studies. First and Second Cycle**, Québec, 1985, p. 9.

8. Ministère de l'Éducation, **Secondary School Curriculum. General History, Secondary II**, Québec, 1982.

relations between rich and poor countries and the trend toward groupings of countries for the purpose of establishing policy; and, finally, the historical approach itself. With this last theme pupils are invited to apply the historical approach to a contemporary issue or problem they have chosen.

If the **General History** program is of considerable merit overall, it nonetheless betrays certain gaps which will not be filled by the elective course to be implemented in 1988. With respect to the educational goal of developing more open attitudes toward otherness, it is surprising to note that the only compulsory course in general history concerns itself exclusively with one third of the world: the Mediterranean Basin, Europe, and North America. Pupils complete their secondary studies without any knowlege, except that which they pick up on their own, of Asia (with the exception of the Near East), Africa, Latin America or the South Pacific. If the scope were broadened to include non-western civilizations, students would clearly become more aware of traditions and societies very different from their own, and would discover the great religious systems which have shaped these societies as Christianity has shaped western civilization.

Although the general history course examines the major elements of a number of societies, it is nonetheless regrettable that little emphasis is placed on the great works, great systems of thought, and great cultural heritages left by different civilizations. These are expressive, after all, of as many visions of the world.

Pupils in secondary IV take a course entitled **History of Québec and Canada**. This course also attempts to foster attitudes of understanding and acceptance in ways which indicate a genuine educational awareness of otherness. At the outset the program curriculum states: "The course recognizes the diversified nature of Québec history by emphasizing the contributions of all groups to the collective past. The history of Québec concerns all Quebecers, whatever their ethnic, linguistic, social or religious origin. Consequently, it should reflect their diversity, acknowledging and respecting their differences, but also showing their similarities and their common ground. The nature of democracy presupposes that different values may be expressed within the same society."[9]

The course's educational objectives also coincide with the goal of accepting and welcoming plurality. Pupils are expected to become aware of the social groups that make up society, to analyse their personal values and those of their social environment, and to develop an attitude of openness and respect toward values different from their own.[10] The course also

---

9. Ministère de l'Éducation, **Secondary School Curriculum. History of Québec and Canada. Secondary IV**, Québec, 1983, p. 12.

10. **Ibid.**, p. 12

compares rural and urban ways of life, considers the various waves of immigration, examines changes in social institutions and, finally, emphasizes the ways in which mentalities have changed.

With reference to cultural proficiency and the development of openness as an educational goal, the course is generally very good. However, more emphasis might be placed on cultures of origin, problems of adaptation and acculturation faced by new arrivals, and the contribution of the latter to Québec's economic and cultural life.[11] As well, adult education services and ethnic associations might work together to organize community courses on issues relating to immigrant communities.

Let us look now at the **geography** program. With regard to the theme of plurality, it must be said that the course entitled **General Geography** is altogether satisfactory.[12] The module on human geography invites pupils to analyse the world population and to note how demographic, cultural and economic differences have contributed to its great diversity. Migrations are also noted, and pupils see how people from very different physical milieux have adapted to their environments, and how different ways of life have developed in rural and urban environments.

An elective course entitled **Geographical Organization of the Modern World** has been offered to pupils in secondary IV and V since 1986. It was clearly inspired by a multidisciplinary approach, and aims at helping the pupil acquire an overview of the modern world. The course emphasizes a number of elements: the diversity which characterizes the world's regions and countries; the meaning of democracy; the need for a spirit of openness and tolerance in a pluralist society; and the recognition of human rights.[13]

Secondary III students take a course entitled **Geography of Québec and Canada**; this course likewise includes objectives and content which coincide with the kinds of educational goals described above. Pupils carry out population analyses based on several criteria: language, rural and urban distribution, sex, age, and presence in the workforce. The course also attempts to make pupils more aware of the contribution of ethnic groups in the construction of a pluralist society.[14]

---

11. The **Curriculum Guide** suggests such an undertaking as a student project. Provisions intended to stimulate this kind of awakening to otherness can be incorporated immediately in the way teachers apply the program, and can be formally integrated when the course is eventually updated.

12. Ministère de l'Éducation, **Secondary School Curriculum. General Geography. Secondary I**, Québec, 1983.

13. Ministère de l'Éducation, **Programme d'études. 4e et 5e secondaire. Organisation géographique du monde contemporain**, 1986. p. 14. (An English adaptation of this document will be published at a later date.)

14. Ministère de l'Éducation, **Secondary School Curriculum. Geography of Québec and Canada. Secondary III**, Québec, 1983.

On the whole, the history and geography programs contribute significantly to the development, as an educational goal, of more open-minded attitudes toward plurality and otherness. As noted earlier, some content elements might certainly be broadened in scope. In many cases this can be done immediately by the teachers who apply the programs in the classroom; the formal adjustment of content can take place as programs are gradually updated. Above all, however, it is important that those directly and indirectly concerned in the matter recognize the cultural dimension of history and geography. These subjects are powerful tools in the processes of cultural initiation and distanciation; their potential in fostering a positive experience of plurality and otherness must not be underestimated.

Finally, it seems appropriate to mention the possibility of implementing a course which would **examine religious traditions from a historical and cultural perspective**. Such a course would help pupils understand the significance of religious phenomena, including their origins and historical development, through a study of the world's great religions. The idea is by no means a new one: the Catholic committee participated in the implementation of such a course on an experimental basis between 1969 and 1974. During this time the course was offered to pupils in the last three years of secondary school. From 1975 to 1983, and with the Committee official approval, the course was offered in the last two years of secondary studies.[15]

The disappearance of this course was indirectly due to the effects of Bills 40 and 3, and of the 1981 régime pédagogique. The latter made moral instruction an element of the basic program in all schools, and further stipulated that, in schools recognized as confessional, moral and religious instruction (Catholic or Protestant) could be substituted for moral instruction, with the former assuming reponsibility for the compulsory objectives of the latter. Bills 40 and 3 proposed extending this option to all schools, confessional or not; this would have made it mandatory to give all pupils a choice in the matter, and would have opened the door to the possibility of selecting, in lieu of moral instruction, a course in moral and religious instruction of another religious tradition, as long as the compulsory objectives of moral education were met. In 1983[16] the Committee revised its regulations and, in a move of which the pertinence and utility were confirmed by the subsequent freeze of Bill 3, replaced the exemption system with a system of choice. Adjusting to the prescriptions of the régime pédagogique and to those in the offing in Bills 40 and 3, and conscious of the very real

---

15. On this subject see: Fernand Ouellet, **L'étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine, anglaise, et canadienne**, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1985, pp. 385-438.

16. Regulation amending the Regulation of the Catholic committee of the Conseil supérieur de l'éducation respecting confessional educational institutions recognized as Catholic. O.C. 1177-8

difficulty of setting up a program for which there was little demand, the Committee dropped mention of "religious instruction of a cultural type"[17] as an option for pupils in the fourth and fifth years of secondary studies.

In the course of these complex developments, and with little discussion among the concerned parties, the courses referred to as being "of a cultural nature" disappeared from Québec's Catholic schools. This left no option for pupils wishing to approach religion from a cultural and historical point of view, using the tools provided by social studies. The disappearance of these courses has rendered school life the poorer by removing a fundamental dimension of plurality. Certainly it would be well worthwhile to examine this issue anew.

The situation is different in Protestant schools. The regulations of the Protestant Committee stipulate that moral and religious instruction may include "courses of study dealing with world religions."[18] More generally, however, the very concept of Protestant moral and religious instruction differs profoundly from that of its Catholic counterpart. That which we call "the Protestant faith" does not designate a single doctrinal content; in its essence Protestantism is "pluralist." The current Regulation of the Protestant Committee specifies that "the content and administration of moral and religious instruction" must not be undertaken with a view to "the indoctrination of the pupils with a denominational point of view."[19] Thus, what was said above does not apply directly to the situation of Protestant schools. However, to the extent that the study of religion represents one of a wide range of objectives that might be integrated into the program, it would seem possible, once more, to concentrate on a more concrete and explicit implementation of expressed intentions and objectives.

3.3 Language Programs as Abettors of Cultural Initiation and "Distanciation"

It might appear at first that gaining mastery over one's maternal language would constitute an ideal opportunity for cultural initiation, while learning a second language would contribute to a sense of "distance" with regard to one's own culture. If we examine the matter more closely, however, we see that the maternal language is not only a means of self-expression and a source of one's own cultural identity, but also a means of acknowledging otherness and of understanding the "other." Similarly, learning a second language, while opening the door to the culture of the "other," also enables one to better understand one's own culture through a kind of "reverse culture shock."

---

17. Regulation of the Catholic Committee of the Conseil supérieur de l'éducation Respecting Confessional Educational Institutions Recognized as Catholic, Section 12.

18. Regulation of the Protestant Committee of the Conseil supérieur de l'éducation regarding the recognition of educational institutions as Protestant, Section 9.

19. Ibid., Section 8.

The programs in English and French as maternal languages can be extremely helpful in this respect.[20] In these programs, the maternal language is first approached as an instrument of written and oral communication. Students learn to understand and express different types of messages according to the content of the message, its objective, and its receiver.

The programs underline the fact that the maternal language, far from being a kind of morse code, is rather the vehicle and the vital product of a culture. In this sense, it constitutes one of the ideal (and indispensable) means by which a collectivity expresses and reveals its values. The programs thus invite pupils to discover the values of the community to which they belong, and to determine how closely they feel themselves reflected in these values. Even at this stage a relation between identity and otherness begins to emerge.

Furthermore, the maternal language programs take into account the fact that neither of the languages in question (i.e., French and English) is a recent creation, and that neither belongs to a single people. Both constitute a heritage that goes back hundreds of years, a heritage that is shared by many countries on a number of continents. In this sense, the study of the maternal language opens the door to the international community, and makes pupils more aware of their roots in a cultural past. Here again, identity appears inseparable from otherness.

But instead of further pursuing this movement between the "same" and the "other" (some might characterize it as a dialectic), the programs stop short at any attempt to influence the way in which authors and texts are used. The choice of texts and authors is left to chance, and to the individual preferences of the teacher; even more surprising, perhaps, is the fact that the programs suggest that texts be used as particularly successful models of a type of discourse. This represents a misunderstanding of the way in which great works actually influence the evolution of language, of styles and even of thought. For are we not forgetting here what we often affirm in other contexts: that language is a vehicle of culture? In this sense, it may be said that culture borrows the names of those who have most successfully mastered the language and who have contributed most to defining that language on a national level and within the international linguistic community. It might also be noted that the abundance of translations, many of them excellent, opens the door to foreign authors and texts; this represents another opportunity to place pupils in contact with ways of thinking and expression which, while helping them master their maternal language, simultaneously lead them to step back from their own culture and to open themselves to the other.

---

20. Ministère de l'Éducation, **Programme d'études. Primaire. Français**, Québec, 1979; **Elementary School Curriculum. English Language Arts I-IV**, Québec, 1983; **Programme d'études. Français langue maternelle. 1e secondaire, Québec, 1981; 2e secondaire**, Québec, 1981; **2e secondaire**, Québec, 1981; **3e secondaire**, Québec, 1981; **4e secondaire**, Québec, 1981; **5e secondaire**, Québec, 1981; **Secondary School Curriculum. English Language Arts I-V**, Québec, 1981, 1982.

The programs in French and English as second languages also have a clear role to play with respect to the educational goal of welcoming otherness.[21] A second language enables the individual to understand not only other speakers of the language, but also its written works of the past and present. A second language encourages more direct and more meaningful contact with those who speak it, and opens the door "from the inside," as it were, to the logic and symbols of another culture.

The opportunities for learning and using a second language depend largely on one's environment. People living in an area where the influence of several languages is felt, as is the case, for example, in Central Europe, are generally able to learn several languages quite easily. Children whose parents are from different language backgrounds, and children who are regularly exposed to other languages, easily become comfortable in several languages.

In North America, the linguistic environment is not particularly conducive to second language learning, since English is the official language of almost 98% of the population, and French is mainly spoken in Québec. In Québec, French and English are at once the two maternal languages and the two second languages taught in the schools.

However, the cultural environment has gradually changed over the past twenty-five years, especially in the Montreal region. Immigrants in Québec now represent more than thirty language groups, while French and English Quebecers, in various capacities, are increasingly working in international milieux.

French or English as a second language is compulsory in all schools. Courses in the language of origin (Greek, Hebrew) of some minority groups are taught in private schools of an ethnic character. Public schools also offer courses in the language of origin, on a voluntary basis, to pupils from a variety of cultural backgrounds, with the result that many such pupils quickly learn three or four languages.

This new social context, particularly evident in the Montreal region, may well prompt French and English Quebecers to learn other second languages. The opportunities are not lacking, and there are good reasons for learning as many languages as possible: to increase the possibilities for interpersonal communication; to develop one's intellectual abilities (in changing from one code to another); to meet requirements for doctoral studies; or to prepare one's self for work or travel in other countries. The Council has noted elsewhere that "the mastery of foreign languages is a considerable asset both individually and collectively."[22] To this we might add that it is also an important asset in achieving the educational goal of opening the doors to otherness.

---

21. Ministère de l'Éducation, **Programme d'études. Français, langue seconde. 1e cycle**, Québec, 1982, 2e cycle, 1983; **Programme d'études. Anglais, langue seconde. 1e cycle**, Québec, 1983, **2e cycle**, 1986.

22. CSE, **Teaching Second languages in Primary and Secondary Schools**, Québec, 1984, p. 12.

Québecers are becoming more and more aware of the cultural value of learning a second language, as is evidenced by initiatives such as the **Programme de baccalauréat international**, in which two second languages must be learned. The Association des écoles internationales is responsible for the program, and is now in the process of approving the **Programme d'éducation internationale**, a new four-year program which will prepare pupils for the baccalauréat international. The new program requires pupils to study one of the world's six most widely spoken languages: English, Arabic, Chinese, Spanish, French or Russian, or one of two ancient languages (Latin or Ancient Greek). Languages are studied on two levels depending on the option chosen by the pupil. The first option limits itself to the study of the language as an instrument of communication, while the second requires a cultural understanding of the language (i.e., a study of its authors). Robert Belle-Isle notes that we learn a foreign language with the specific goal of understanding the cultural identity of those who use it as their language of expression.[23] Two Québec institutions (the Petit Séminaire de Québec and the Commission scolaire régionale de Chambly), are already preparing to offer the program.

When initiatives like this receive such a favourable response in different educational milieux, one is tempted to posit the existence of a student population requiring more advanced second language courses and a broader range of languages to choose from. The specialization formula used by the François-Perreault and Pierre-Laporte schools in their music and dance programs could probably be used in language studies as well. Certainly it is important that some schools specialize -- and so excel -- in second languages, just as others specialize in dance or music. Such schools would offer more advanced courses and a broader range of languages.

Second language programs might also be expanded and enriched through interregional exchanges, visits between schools of the same region, summer courses or exchanges, and trips to other countries. These kinds of activities encourage communication in the second language; however, because of their experiential nature, they also bring a human and cultural dimension to bear upon the learning experience. This can only help increase motivation, break down prejudices, and develop more open attitudes toward otherness.

*
* *

23. Robert Belle-Isle, "La problématique de l'éducation internationale: philosophie et méthodes," in **Nord-Sud**,vol. 3, no 4, 1986, p. 11.

Almost all Québec study programs might be submitted to the same kind of examination. Even the mathematics and science programs bear the marks of a definite cultural tradition, and thus can be used to make pupils conscious of both identity and otherness. What we have said so far is intended merely to illustrate the type of action that might be considered. The present chapter thus constitutes an invitation to educators to apply to the content of the study programs an expanded and more complete version of the kind of approach described above.

With the view to help schools better meet the educational challenges of otherness, and with the intention of providing examples of what might be done to broaden the scope of study program content, the Council:

9. recommends that, in the application and updating of the **study programs** , and particularly in social studies and languages , an effort be made to more explicitly take into account the **specifically cultural dimension**, and to ensure a **balance** between the development of a solid cultural identity and an attitude of openness toward plurality;

10. invites those responsible for applying or updating the **General History** program to concentrate on making it **a truly universal history program** covering all great civilizations and incorporating more systematically the main currents of thought, the significant aspects of daily life, and the rich artistic traditions;

11. invites those responsible for applying or updating the program on the **History of Canada and Québec** to accord a **larger role to the study of the cultures of origin** of immigrants;

12. recommends that adult education services, in conjunction with ethnic associations, organize **community courses on the history of Québec immigrants**, their cultures of origin, their problems in adapting to life in Québec, and their contribution to cultural and economic life;

13. recommends that the Minister of Education, in conjunction with the confessional committees, examine the possibility of reintroducing or making more explicit (as the case may be) **the cultural and historical approach to religions;**

14. invites those responsible for applying or updating maternal language programs to include a more systematic **study of authors from other countries who belong to the same linguistic community** (i.e., French or English), and of **authors, past or present, from other linguistic and cultural backgrounds** whose works are available in translation, while continuing to accord an important place to Quebec and Canadian authors;

15. recommends that more **advanced elective courses** placing a greater emphasis on the cultural dimension of the second language be made available to students in secondary IV and V who have met the requirements of the regular program;

16. recommends that **some schools specialize in foreign language instruction** by offering more advanced second language courses and a broader range of foreign languages;

17. recommends that **exchange programs, visits, and summer courses or training periods be encouraged** by the school boards and the ministère de l'Éducation, in order to foster the development of communication skills in other languages and to give pupils the opportunity of enriching themselves through contact with other cultural contexts.

CHAPTER 4

Human Rights Education

The challenge of encouraging a positive experience of differences and otherness is a difficult one, and one which the schools cannot meet alone. They must be able to count upon the forces at work in an open society. They cannot simply hand over the task to a single service, program, discipline or activity, but must rather use a variety of means to develop attitudes of openness toward differences. Of these means, human rights education is particularly important. Here again, however, the task cannot be delegated to a particular person or group of people. True, human rights education is largely a question of teaching; however, in this field in particular, it is the general atmosphere in the school that is important. This is our third "area for action."

We begin by showing that beliefs which eventually find concrete expression in a charter of rights can also be turned into objectives for the school. Next we attempt to show what it means to create an atmophere which is conducive to the exercise of human rights. Finally, we outline an approach to human rights education which, ultimately, must be considered multidisciplinary.

4.1 High Aims for the School as a Whole

It seems to be a historical constant (some would say a law of history) that societies and civilizations which successfully meet some great human challenge subsequently attempt to formalize what they have learned in their texts and institutions. Such societies are in the process of becoming more open. The new values which result have often taken the form of what are generally referred to today as human rights. Whatever context we wish to evoke -- the struggle against political absolutism, the horror of the crimes against humanity perpetrated during the last wars, the refusal of the impersonal and arbitrary character of bureaucratic society, the actions intended to counter discrimination against minorities and fight injustices suffered by other marginalized groups -- there has been in each case a kind of shock as people have come to recognize in the fullest sense the meaning of human dignity. This has been generally followed by an attempt to express that meaning as precisely and accurately as possible. At such historical turning points, societies have usually judged it essential to set out their values -- their respect for the individual -- in official documents of the utmost importance and prestige. This ensures that important elements of their culture, indeed of their civilization, will not be forgotten or pushed aside.

It is in this way that **human rights charters** come into being. In a sense they might be considered moral reminders. They recall (and such is their essential inspiration) the value and dignity of all human beings. In doing so, they propose an ethical orientation for society, a direction for human progress. They also give legal status to a philosophical conception of humanity. Charters today are more than cultural ideals; they play an important role in the projects of society, and constitute the basis of the legal system.

Little by little, sections of the United Nations' Universal Declaration of Human Rights have become the object of international conferences and have acquired a certain legal status. In Canada, the Canadian and Québec charters have been incorporated into the legislation, and have even been given precedence, in a general sense, over other laws. These charters have literally acquired the force of law. The fact that they are more than an expression of ideals,

that they also represent a set of rights which can be defended before the courts, represents a step forward in the protection of groups and individuals in society. At the same time it is important that their inspirational value and educational objective not be lost in a spirit of quasi-mechanical contestation. Nor should the charters be interpreted in a narrow individualistic sense since in general, like the Universal Declaration of Human Rights, they also remind us that "everyone has duties to the community in which alone the free and full development of his personality is possible."[1]

That the charters have an educational dimension seems obvious. The social awakening on which they are based can be transformed into educational aims for the school as a whole. This we will call **human rights education**, as long as it is understood that the phrase refers not to the teaching of a code of contestation or a recipe for social self-defense, but rather to a process based on the acknowledgement, first, of the essential commonality and equality that exists between all human beings, and, second, of the differences among them, of the diversity in the fundamental choices they make as individuals and groups.

First and foremost, human rights education must bring into focus the **foundations** of human rights charters.[2] In this way the philosophical conception of the human being, implicit in the charters, can be examined. It is this philosophical conception which serves as point of reference in other spheres: the individual and the social, diversity and similitude, etc. It is also in this way that educators will be able to focus on the values of justice, equality and freedom which are promoted, at least in principle, by all open and democratic pluralist societies.

More specifically, human rights education, as manifested in teaching practices and in the atmosphere of the school as a whole, might be expressed in terms of the following objectives: to become familiar with the main charters of rights[3]; to understand the historical, political and philosophical foundations of human rights; to develop attitudes and behaviours which respect the rights of others; to increase awareness with regard to human rights in general and the rights of the child in particular; and to encourage active commitment to human rights and adherence to the democratic principles of an open society.

---

1. U.N., **Universal Declaration of Human Rights**, 1948, article 29.1.

2. Jacques Grand'maison, **De quel droit?**, Léméac, 1980, t. 2, pp. 123-125

3. For example: Universal Declaration of Human Rights (U.N. 1948); Declaration of the Rights of the Child (1959); Canadian Charter of Rights and Freedoms (1960); Québec Charter of Human Rights and Freedoms (1975); Canadian Charter of Rights and Freedoms (1982); Declaration by the Government of Québec on Ethnic and Race Relations (1986).

Clearly, such ojectives aim at instilling knowledge of principles, values and significant accomplishments, but they also attempt to orient behaviours and to promote appropriate social practices. These theoretical and practical aspects will be dealt with in more detail in the pages which follow. For the moment it is important to recognize that human rights education represents an important means of developing attitudes of openness toward plurality and otherness.

4.2 The Atmosphere of the School

Through its organization, regulations, pedagogical practices, expectations, and day-to-day operations -- through the sum, in short, of all its constituent parts -- the school constitutes an important place for **the exercise of rights and responsibilities**. All actions of the school -- its reception of pupils, certification of studies, evaluation, classification, pedagogy, and interpersonal relations -- can either help or hinder the creation of an atmosphere conducive to the exercise of rights and responsibilities.

It is perhaps more difficult than one might think for the school and its personnel to accept this new dimension of school life. Clearly, to acknowledge the rights of young people and children requires a change in mentality. But even if some fears of school personnel turn out to be justified (the fear, for example of creating a legalistic climate of contestation between adults and young people) it nonetheless remains a matter of the utmost importance that the school give pupils a context in which they may exercise their rights and responsibilities. This is essential if we are to achieve the educational goal of developing attitudes of openness toward otherness.

School personnel, in particular, have a significant challenge before them. Understanding the messages of the various charts, grasping their implications in the hubbub of the daily routine, changing certain attitudes, adjusting certain practices -- all this will require a considerable effort on their part. Occasionally, if they truly understand the significance of the school's role in helping students become "equal in rights and responsible,"[4] they may even have to rid themselves of certain preconceptions and fears. Such an understanding might imply, for example, that one acknowledge the pupils' capacity, and indeed their responsibility, to participate increasingly, depending on age and maturity, in the educational life of the school. There is reason to think that pupils who are called upon to participate in the formulation of a regulation or a "code of ethics" will be all the more likely to understand and respect the regulation or code in question. Pupils who are "part of the action" are more willing to accept the rules of the institution and the demands represented by learning objectives. In return, however, they expect to be listened to and respected. This give-and-take relationship -- this relationship of mutual respect -- well serves the educational goal of fostering more open attitudes toward otherness. Such are the essential sentiments of a recommendation adopted recently at an intergovernmental conference organized by UNESCO. Participants adopted a

---

4. Commission des droits de la personne du Québec, **Young, Equal in Rights and Responsible**, Québec, 1981, 38 p.

recommendation to promote, through the use of appropriate scientific and pedagogical techniques, an educational approach to human rights which would succeed in associating, even in the case of very young children, the indispensable cognitive element and a practical experience of human rights.[5]

In a school which attempts to educate young people and children with respect to their rights and responsibilities, **auxiliary services** also have an extremely important role to play. When students arrive at school they are often already aware of certain violations of human rights. They may be aware not only of discrimination based on age, sex, ethnic origin, and religious affiliation, but also of physical and psychological violence. Once at school they experience conflicts among themselves, and sometimes between themselves and school staff.

Administrators, non-teaching professionals, teachers, students, parents -- none must close their eyes to the problems in society or to the incidents that take place in the school. Nor can these questions automatically be relegated to the remote and sometimes inaccessible legal authorities. The school's mission includes this necessary education in human rights; auxiliary services, with an expanded role, can contribute effectively to this education. Auxiliary services are important information and awareness tools. They can also lead to a pedagogical approach in which conflict resolution plays an important role, an approach which transforms conflicts into so many opportunities for human rights education. Using auxiliary services in these ways (i.e., to increase awareness and to help resolve conflicts), represents an enormous educational potential for the entire school. One might even envisage the possibility of appointing a teacher, psychologist or social worker to act as a counsellor to administration and teaching staff, and to study any complaints of discrimination or violence with a view to increasing awareness and resolving conflicts. This approach, with nothing of the authoritarian or hierarchical, would help establish horizontal ties of respect and equality between the parties in dispute.[6]

At the same time, the school might **explore the possibilities** of further increasing awareness of rights and of fostering more open attitudes toward otherness. For example, the disputing parties might be asked to give their respective versions of the conflict, and then to place themselves in the position of the other party. This might well result in the disovery that the situation is less clear-cut than originally believed. Similarly, a meeting might be arranged during which the two parties attempt to explain to each other their experience and percep-

---

5. UNESCO. **Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a View to Developing a Climate of Opinion Favourable to the Strengthening of Security and Disarmament**, Paris, 1983.

6. Based on the procedure described in Jacques Grand'Maison's **De quel droit?** T. 2. **La pratique sociale**, Leméac, 1980, pp. 200-246.

tion of the incident; very often the people involved have never had the opportunity to talk, and their perception of the essential aspects of the problem is consequently different. Further, by applying "pedagogical" initiatives to the most frequently encountered problems, rights can become primarily a means of changing mentalities rather than an insturment of contestation. Such initiatives might include plays, debates and presentations intended to give the school population a portrait of itself. This emphasis on awareness and education should contribute to a positive change in mentalities. Jacques Grand'Maison notes that it is necessary to continue exploring the possibilities of a social approach to teaching which does not turn the Québec Charter of Human Rights and Freedoms into a battleground for absolutists, or a free-for-all little conducive to fairness. He goes on to note that exploring the possibilities means distancing one's self from one's ideological stance; it means welcoming differences; it means seeing with new eyes the historical wisdom of the rich cultural heritage of humanity; it means recognizing the future as "multiple" in its potential; it means ensuring freedom with regard to mores, cultures, ideologies and social systems often considered irreproacheable and unchangeable; it means learning to judge problems and solutions in a variety ways; in means rejecting new pressures to conform along with the old (silent majorities are not more virtuous than noisy minorities, and vice versa)."[7]

It is perhaps easier to link human rights education with the educational goal of developing more open attitudes towards otherness. Through its atmosphere, through its "ethos" or organizational culture, the school constitutes an ideal environment in which to make young people and children more aware of their rights and responsibilities. The school is in a position to show pupils that respect for rights is based on reciprocity, and that rights necessarily imply responsibilities. Human rights education includes the notion of respecting the rights of others, and, as Grand'Maison has noted, can be seen as an essential means of combating violence and of building a world based on mutual understanding. As noted in a document of the ministère de l'Education, the issue of rights and respect for differences also constitutes a kind of civic education, since it invites young people to play an active and responsible role in society.[8]

4.3 A Multidisciplinary Approach to Human Rights Education

Instruction in human rights is currently part of both elementary and secondary school curricula. At both levels, the subject of rights is taken up in a number of different programs. Since the various charters of rights are part of our moral, legal and political tradition, they are easily incorporated into many elementary and secondary school programs.

---

7. **Ibid.**, p. 236.

8. Ministère de l'Éducation, **Vivre à l'école: cadre général d'organisation des services complémentaires**, Québec,1986, pp. 22-23. (An English adaptation of this document will be published at a later date.)

In elementary schools, as part of the second cycle program in **Personal and Social Education**, a section on "life in society" includes two objectives involving human rights. (This represents an admittedly small part of the program, which includes a total of ninety objectives.) One of these objectives is to help pupils recognize that they have rights as individuals and as members of a society; the other is to encourage pupils to adopt attitudes of openness towards those around them whose way of life is different from their own. Thus, while the first objective concentrates mainly on the rights and responsibilities of the individual, the second places more emphasis on respecting the rights of others.[9]

As well, one of the five objectives in the second cycle **Social Studies** program in elementary school concerns itself with the workings of democracy in society. Rights are discussed in this context, and pupils are encouraged to become more aware of the situations in which democratic rights and freedoms must be defended.[10]

At the elementary school level, and even at the preschool level, it is necessary that pupils become more aware, depending on their level of development, of the concept of rights, freedoms and responsibilities. Clearly, however, it is even more important to foster certain behaviours and to encourage certain attitudes. Certain pedagogical approaches, and in particular those which might be described as experiential, can turn conflicts into educational experiences. Conflicts can be used as a starting point from which to begin group discussion, establish positions with regard to an issue, formulate critera and suggest solutions.[11] Analogous methods, as long as they provide for pupil participation, can be used to establish a practical approach to human rights education which is based, first of all, upon autonomy and responsibility, and, second, upon openness and cooperation.[12] Such an approach clearly requires that the instruction integrate a variety of objectives into the activities of the daily routine. It also supposes that teachers recognize the importance of human rights education, and that they can successfully integrate its objectives into their teaching of a particular subject.

At the **secondary school** level, a number of programs concern themselves with human rights education. The curriculum in **Personal and Social Education** contains a section entitled "Life in Society Education." At the first-cycle level, this section examines the nature and raison d'être of human rights charters, as well as the categories of rights found in such charters. Pupils are invited to identify their rights and freedoms within the school system, and to

---

9. Ministère de l'Éducation, **Elementary School Curriculum. Personal and Social Education**, Québec, 1984.

10. Ministère de l'Éducation, **Elementary School Curriculum. Social Studies**, Québec, 1983.

11. Colette Noël, communication reported in **Les actes de la conférence: les droits ça s'apprend**, Commission des droits de la personne du Québec, Québec, 1986, pp. 229-233.

12. Jeannine Hohl, **ibid.**, pp. 233-235.

evaluate their opportunities for exercising them. Pupils explore the notion of reciprocity, and examine the ways in which they attempt to respect the rights and freedoms of others. Other programs, in the course of both first and second cycle studies, invite students to examine a number of related issues: the nature and role of values in society; the plurality of values and ways of life; and the importance of clarifying one's own values. In a variety of ways, all these considerations are relevant to the issue of human rights.

Apart from this compulsory program, a number of other courses take up the subject of human rights. One of the six modules of the first-year course in **Moral Instruction** is dedicated to the study of the Declaration of the Rights of the Child.[13] The course also deals with the rights of a particular category of "other:" namely, those experiencing difficulties. Pupils are encouraged to become more aware of prejudices and stereotypes, and to respect the rights of others. The new second cycle program looks at relations with others (studied in secondary IV) in three different contexts: values in the family; rights at school; and norms in society. The fourth module concentrates on the notions of autonomy and solidarity in a context of openness to plurality and respect for differences. In secondary V, pupils come to terms with the notions of individual and collective responsibility through a study of the Universal Declaration of Human Rights.[14]

The courses in **Moral and Religious Instruction**, in dealing with the moral dimension, take up the theme of values, and examine the fundamental rights which derive from them, as well as their expression in human rights charters.[15]

Finally, the elective course entitled **Twentieth Century History and Civilization**, to be implemented in September 1988 at the secondary V level, examines this century's efforts to promote peace, as well as the issue of human rights and freedoms. (This takes place during a study of the conflicts that have marked the twentieth century.) Once the various categories of rights and freedoms have been introduced, the program examines the actions of agencies responsible for defending them.

---

13. Ministère de l'Éducation, **Programme d'études. Secondaire. Formation morale pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux**, Québec, 1980, p. 74.

14. Ministère de l'Éducation, **Programme d'études. Secondaire. Enseignement moral. Second cycle**, Québec, 1986.

15. Ministère de l'Éducation, **Programme d'études secondaires. Enseignement moral et religieux catholique. 4e année**, Québec, 1987, p. 69; **Guide pédagogique. Secondaire. Enseignement moral et religieux catholique**. Scénarios d'apprentissage. Quatrième année, Québec, 1987, pp. 40-44; **Programme d'études. Secondaire. Enseignement moral et religieux protestant, 4e année**, Québec, 1986, p. 21; **Curriculum Guide. Secondary School. Protestant Moral and Religious Education**. Secondary IV, Québec, 1986, pp. 301-302.

It is difficult to know, judging by the programs alone, whether all the objectives of human rights education are being fulfilled. The programs undoubtedly provide valuable information on the theoretical aspects of rights, and enable pupils to apply these aspects in concrete situations. They also attempt to promote a balance between the affirmation of individual rights and the respect for the rights of others. These efforts must continue. The schools have made concrete efforts to introduce this instrument of social regulation into their programs in as fair a manner as possible; however, the desired balance has not yet been fully integrated into school life, and we have not always perceived, first, its value on an individual, social and political level, and, second, its extreme fragility. Of the latter we are constantly reminded by the world situation: rights are long in coming, but quickly lost.

It would also seem that, on the whole, the personnel of educational institutions do not attach enough importance to human rights charters. These documents constitute a source of inspiration and a valuable educational tool in promoting more open attitudes toward plurality and otherness.

Nonetheless, it is clear that human rights education is part of several programs, and that the subject is approached from a variety of vantage points: history, life in society and individual ethics. Indeed, because of their rich and numerous implications, human rights cannot be the prerogative of a single discipline. The approach must neccessarily be multidisciplinary, and it is important that teachers from different disciplines work together in a spirit of cooperation and consultation. This will avoid needless duplication of activities and objectives, and ensure consistent progress on the part of pupils.

*
* *

Given the importance of human rights education in promoting more open attitudes toward plurality and in fostering the acceptance of otherness, the Council:

18. invites the personnel of educational institutions to consider **the pupil as a person capable of playing an increasingly active role** in the realization of the educational project;

19. recommends that the personnel specializing in **auxiliary services** put more emphasis on **information and awareness** with regard to human rights, and that they participate directly or by way of the teachers in the implementation of an **approach to conflict resolution** in the spirit of the various charters;

20. recommends that human rights education continue to be **multidisciplinary**, and that the teachers concerned **cooperate and consult** with each other in order to avoid needless duplication of objectives and activities and to ensure consistent progress on the part of pupils;

21. recommends that, **beginning in kindergarten**, teachers use **situations from daily life,** as is done already in some schools to introduce pupils to the notions of human rights and of openness toward otherness;

22. recommends that the ministère de l'Éducation, in conjunction with the Commission des droits de la personne, prepare a **pedagogical presentation to the Québec Charter of Human Rights and Freedoms** intended for pupils;

23. invites all personnel of educational institutions to work individually and collectively in order to **grasp the content and dynamic significance of the various charters** of human rights;

24. recommends that the school boards and the ministère de l'Éducation ensure that all students receive, through existing programs, **an adequate human rights education.**

Conclusion

The preceding discussion necessarily represents only a brief overview of the subject. Its purpose is to prepare the way for action and to stimulate the willingness to act. The discussion will have served its purpose if the concerned parties are encouraged to take action of their own and to examine avenues for further exploration.

Beyond this, however, the educational challenge which the Council wishes to emphasize remains the same: **that of welcoming diversity and otherness.** Plurality is increasingly a fact of daily life in Québec society, and is making its influence felt in numerous fields of activity which are themselves extremely varied. It would therefore seem appropriate that the positive experience of plurality be considered an educational concern and an educational goal of primary importance. This goal, as we have seen, goes far beyond the issue of plurality in its religious and ethnic manifestations; plurality manifests itself in the total experience of Quebecers. For schools and educators, this represents an opportunity that must not be missed.

With a view to defining more explicitly this educational goal, and to encouraging educators to take it into account, the Council:

1. invites all educators to consider **the awakening to otherness and diversity** as the fundamental educational response to the needs arising from the multiform plurality of Québec society;

2. underlines the validity of the school system's official position which states that **"the school environment is one of the places where pluralism must be permitted to express itself** and where the right to be different must be given some concrete expression," and recommends that all concerned parties take action to speed the effective implementation of this notion;

3. recommends that, in the various areas of education (policy formulation, program creation and up-dating, pedagogical approaches, school organization), and as a condition necessary to the acceptance of plurality, educators **recognize and explicitly integrate the cultural dimension of education**, with the understanding that this includes both the culture which the pupil brings to the school, and that which colours the school's own educative action;

4. recommends that, in carrying out their educative action, educators **aim at cultural proficiency for themselves and their pupils,** this being understood as the ability to objectify and assimilate cultural signs, and, simultaneously, to develop a certain sense of "distance" with regard to these signs;

5. invites teachers and educators to intensify **pedagogical practices** which concentrate on interpersonal dialogue, coming to terms with differences, decoding symbols, clarifying values, and comparing cultural signs, and thus to develop **intercultural teaching approaches;**

6. recommends that the ministère de l'Éducation, and all personnel responsible for the education system, intensify their efforts to **overcome the obstacles to the expression of plurality**, and that they **implement equal opportunity programs in employment** intended for the various groups of the population, so that the education system better reflects **social reality** and provides pupils with a wider range of models;

7. directs attention to the importance, for **school libraries and** public libraries, of including in their collections works which **more accurately reflect the diversity** of the groups which make up Québec society;

8. invites **the media**, and in particular the electronic media, to support the schools in their efforts to provide **accurate information**, beyond the mere presentation of the odd or the folkloric, with respect to the characteristics of the various groups which form Québec society;

9. recommends that, in the application and updating of the **study programs** , particularly in social studies and languages , an effort be made to more explicitly take into account the **specifically cultural dimension**, and to ensure a **balance** between the development of a solid cultural identity and an attitude of openness toward plurality;

10. invites those responsible for applying or updating the **General History** program to concentrate on making it **a truly universal history program** covering all great civilizations and incorporating more systematically the main currents of thought, the significant aspects of daily life, and the rich artistic traditions;

11. invites those responsible for applying or updating the program on the **History of Canada and Québec** to accord a **larger role to the study of the cultures of origin** of immigrants;

12. recommends that adult education services, in conjunction with ethnic associations, organize **community courses on the history of Québec immigrants**, their cultures of origin, their problems in adapting to life in Québec, and their contribution to cultural and economic life;

13. recommends that the Minister of Education, in conjunction with the confessional committees, examine the possibility of reintroducing or making more explicit (as the case may be) **the cultural and historical approach to religions;**

14. invites those responsible for applying or updating maternal language programs to include a more systematic **study of authors from other countries who belong to the same linguistic community** (i.e., French or English), and of **authors, past or present, from other linguistic and cultural backgrounds** whose works are available in translation, while continuing to accord an important place to **Quebec and Canadian authors;**

15. recommends that more **advanced elective courses** placing a greater emphasis on the cultural dimension of the second language be made available to students in secondary IV and V who have met the requirements of the regular program;

16. recommends that **some schools specialize in foreign language instruction** by offering more advanced second language courses and a broader range of foreign languages;

17. recommends that **exchange programs, visits, and summer courses or training periods be encouraged** by the school boards and the ministère de l'Education, in order to foster the development of communication skills in other languages and to give pupils the opportunity of enriching themselves through contact with other cultural contexts;

18. invites the personnel of educational institutions to consider the **pupil as a person capable of playing an increasingly active role in** the realization of the educational project;

19. recommends that the personnel specializing in **auxiliary services** put more emphasis on **information and awareness** with regard to human rights, and that they participate directly or by way of the teachers in the implementation of an **approach to conflict resolution** in the spirit of the various charters;

20. recommends that human rights education continue to be **multidisciplinary**, and that the teachers concerned **cooperate and consult** with each other in order to avoid needless duplication of objectives and activities and to ensure consistent progress on the part of pupils;

21. recommends that, **beginning in kindergarten,** teachers use **situations from daily life**, as is done already in some schools to introduce pupils to the notions of human rights and of openness toward otherness;

22. recommends that the ministère de l'Éducation, in conjunction with the Commission des droits de la personne, prepare a **pedagogical presentation to the Québec Charter of Human Rights and Freedoms** intended for pupils;

23. invites all personnel of educational institutions to work individually and collectively in order to **grasp the content and dynamic significance of the various charters** of human rights;

24. recommends that the school boards and the ministère de l'Éducation ensure that all students receive, through existing programs, an **adequate human rights education.**

BIBLIOGRAPHY

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, **Vers une pédagogie interculturelle**, Paris, Institut national de recherche pédagogique, Publications de la Sorbonne, 1986, 236 pages.

L'Éducation interculturelle: jalons pour une approche critique de la formation des intervenants scolaires, Colloque de Sherbrooke, 1986, (to be published at a later date).

BABY, Antoine, "Ecole et pluralisme," **Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation**, 1986, pp. 26-31.

BEAUCHESNE, André, **Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale**, Montreal, Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, 1986, 2 v. (433, 371 pages).

CAMILLERI, C., **Anthropologie culturelle et éducation**, Geneva, Bureau international d'éducation, UNESCO, Delachaux and Niestlé, 1985, 162 pages.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC, **Le cahier du 10 décembre: tous ensemble**, Québec, 1980, 185 pages.

Young, Equal in Rights and Responsible, Québec, 1984, 38 pages.

Les Actes de la conférence: Les droits ça s'apprend, Québec, 1986, 508 pages.

CONSEIL DE L'EUROPE, **Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe**, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1983, 211 pages.

Former des enseignants à l'éducation interculturelle? Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1986, 56 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, **The State and Needs of Education. 1977-1988 Report**, Québec, 1979.

School and the Children of Various Ethnic and Religious Groups, Advice to the Minister of Education, Québec, 1979, 17 pages.

Intercultural Education, Advice to the Minister of Education, Québec, 1983, 76 pages.

L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec 1987, 64 pages.

Restructuring the School System, Advice to the Minister of Education, Québec, 1983, 161 pages.

For a Fair Evolution of School Structures in Québec, Advice to the Minister of Education, Québec, 1986, 8 pages.

GARCIA, Ricardo, **Education for Cultural Pluralism: Global Roots Stew**, Bloomington Ind., Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1981, 33 pages. (Fastback 159)

GOODENOUGH. W.H., "Multi-culturalism as the Normal Human Experience," **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. 7, no 4 (Nov. 1976).

GRAND'MAISON, Jacques, **De quel droit**? Montreal, Leméac, 1980, 2 v. (256, 304 pages).

HAIPT, Mildred M., **Multicultural and Global Education: Relationships and Possibilities**, World Education Monograph Series, 3, Connecticut University, 1980, 18 pages.

L'Interculturel en éducation et en sciences humaines, Colloque national, June 1985, Toulouse, Travaux de l'Université de Toulouse - Le Mirail, 1986, 2 vol., 758 pages.

LALIBERTÉ, Raymond, "École et pluralisme," **Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation**, 1986, pp. 41-45.

LAMARRE, Marie, **Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation**, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987, 138 pages.

McLEOD, Keith, A., et al., **Multicultural Education, a Partnership**, Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle, Toronto, 1986, 236 pages.

McANDREW, Marie, **Le Tiers-Monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire au Québec (secteur francophone)**, Montreal, Coopération Nord-Sud en éducation, 1986, 86 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **The Schools of Québec, Policy Statement and Plan of Action**, Québec, 1979, 159 pages.

Vivre à l'école: cadre général d'organisation des services complémentaires, Québec, 1986, 63 pages.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, **À part égale: l'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous**, Québec, 1984, 350 pages.

OUELLET, Fernand, **L'étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine, anglaise et canadienne**, Wilfrid Laurier University Press, 1985, 666 pages.

Rapport du Comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne. L'égalité ça presse, House of Commons, Ottawa, 1984, 181 pages.

Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, Québec, 1985, 180 pages and appendices.

Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Education for All, London, Her Majesty's Stationery Office, 1985, 806 pages.

UNESCO, **Introduction to International Studies: Outline of a Project for Elucidating and Promoting Communication between Cultures**, Paris, 1983, 221 pages.

WOYACH, Robert B., **Curriculum Efforts in Pre-Collegiate Global Perspectives Education: an Analytical Review**, Convention of the International Studies Association, 1983, 17 pages. (Ed. 240,000)

This report was prepared under the direction of a committee formed of the following persons:

- M. Jean-Guy Bissonnette, committee president and member of the Council
- M. Richard Pallascio, member of the Council's commission of elementary education
- Mme Frances Rotman, member of the Council's commission of secondary education
- M. Victor Teboul, member of the Council
- Mme Louise Vandelac, member of the Council
- M. Robert Ayotte, committee secretary

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

LUCIER, Pierre
Québec

Vice-président

ROSSAERT, Lucien
Mont-St-Hilaire

Membres

ANDERSON, Kathryn
Directrice
Centre Dialogue de l'Église unie du Canada
Montréal

BÉDARD, Danièle
Psychologue
Lachine

BÉRUBÉ, Christiane
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

BISAILLON, Robert
Enseignant
Commission scolaire L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

BOUCHARD, Ghislain
Vice-président
(Gestion des ressources humaines et affaires juridiques) et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

BURGESS, Donald
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

CAPISTRAN, Claude
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

CHENÉ, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

CHESTERMAN, Sylvia
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Ville Mont-Royal

DÉPELTEAU, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

GECI, John F.
Associé
Groupe SOBECO inc.
Montréal

GIRARD-FRARE, Pierrette
Orthopédagogue
Laval

GODBOUT-PERREAULT, Pierrette
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

PARÉ, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

PELLETIER, Yvan
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

POIRIER, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

RACINE, Jacques
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

ROCHON, J.O.R.
Administrateur
La Motte

TEBOUL, Victor
Journaliste et enseignant
Desimage
Montréal

VANDELAC, Louise
Professeure
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office

BISSONNETTE, Jean-Guy
Président du Comité catholique
Greenfield Park

CUMYN, Ann Rhodes
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

Membres adjoints d'office

BOUDREAU, Thomas-J.
Sous-ministre

SCHLUTZ, Ann
Sous ministre associée pour la foi protestante

STEIN, Michel
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain

PROULX, Jean